جامعة الجزائر 2

كلّيّة الآداب واللّغات



الآداب و اللغات

مجلّة علميّة متخصّصة في الدّراسات الأدبيّة والنّقديّة واللّغويّة تصدرها كلّيّة الآداب واللّغات بجامعة الجزائر 2

العدد : 01 - جوان 2006

ISSN :

الآداب
و
اللّغات

مجلّة علمية متخصّصة في الدراسات الأدبية و النقدية و اللّغوية تصدر سنويا
عن كلّية الآداب و اللّغات - جامعة الجزائر

العدد الأول - جوان 2006

محتويات العدد

معهد الآداب واللغات

ر.د.م.م : I.S.S.N : 1112-7279

البريد الإلكتروني : letlangue@yahoo.fr.

تصميم وإنجاز منشورات ثالة-الأبيار، الجزائر.

هاتف : 92.36.58، 021.79.17.72

فاكس : 021.79.17.72

البريد الإلكتروني : thalaed@hotmail.com.

الآداب واللغات

مجلة سنوية علمية متخصصة في الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية

شروط النشر في المجلة :

- أن يكون البحث حول الدراسات اللغوية أو الأدبية
- أن يكون البحث أصيلا
- أن يتضمن شروط البحث العلمي
- أن يكون غير منشور
- ألا يستل من رسالة جامعية
- أن يكون البحث بين عشر صفحات وعشرين صفحة مرقونة.
- أن يصحب بملخص بالعربية إذا كان البحث بلغات أخرى. وباللغة الفرنسية إذا كان البحث بالعربية.

محتويات العدد

مُقدِّمة

يسعد السيد عميد كلية الآداب واللغات الأستاذ الدكتور عبد القادر هني وهيئتا الاستشارة العلمية والتحرير أن يقدموا للقراء الكرام أساتذة وطلبة وباحثين هذا العدد الأول من مجلة "الآداب واللغات"، وهي مجلة متخصصة في الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، تصدر مرة في السنة، آملين أن تجد لديهم صدى طيبا، لما تضمنته وستتضمنه من دراسات أكاديمية حول موضوعات، تشغل بال الباحثين في جامعة الجزائر وفي غيرها من الجامعات.

ولعل ما تمتاز به هذه المجلة عن غيرها من المجلات التي تصدر على الأقل في الجزائر وفي العالم العربي هو نشر أبحاث بكل اللغات التي تدرس في كلية الآداب واللغات بجامعة الجزائر، وهي العربية والفرنسية والإنجليزية والإسبانية والإيطالية والألمانية والروسية، قصد تمكين طلبة هذه الكلية من الاطلاع على الدراسات التي ينشرها أساتذتهم وأساتذة الجامعات الأخرى باللغات التي يدرسون بها وحول الموضوعات والظواهر الأدبية واللغوية القريبة من بيئتهم واهتماماتهم.

تضمن العدد الأول من مجلتنا هذه أبحاثا مختلفة في الدراسات الأدبية واللغوية باللغات العربية والفرنسية والروسية، تركزت الدراسات الأدبية في معظمها على التعريف ببعض المفاهيم والمناهج النقدية الحديثة وعلى تطبيقاتها على أعمال إبداعية جزائرية على الخصوص وإفريقية، كالقصة والرواية والشعر، وشملت دراسات أخرى حول جذور بعض المفاهيم الأدبية الحديثة في التراث العربي الإسلامي وحول مؤسس الرواية الإثنوغرافية في الأدب الجزائري المكتوب بالفرنسية وهو مولود فرعون.

وتمحورت الدراسات اللغوية في مجملها حول التعريف بمناهج تعليم اللغات وتطبيق بعضها على اللغات العربية والإنجليزية والروسية وغيرها. وهناك من درس مسألة تحديد بعض المفاهيم اللسانية الأساسية مثل السياق، بالاعتماد على ما جد من دراسات، ظهرت في السنوات الأخيرة، خاصة في علم الاجتماع اللغوي. ويتضمن هذا العدد، فضلا عن ذلك، دراستين حول وجوه الشبه والاختلاف بين اللغتين العربية والعبرية وحول موقع الجامعة من تلقين المعارف وتكوين الكفاءات.

أملنا كبير في أن يسهم أساتذة الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية في الجامعات الجزائرية وغيرها من الجامعات، بما انتهت وستنتهي إليه أبحاثهم من نتائج علمية، لنضمن لمجلتنا المكانة العلمية المطلوبة والاستمرارية، ولنتعاون معا على تبادل الخبرة وإشاعة المعرفة على أوسع نطاق ممكن.

البعد السيكولوجي للتلقي الأدبي
في التراث النقدي والبلاغي عند العرب

عبد القادر هني
جامعة الجزائر

Résumé

La question que nous nous proposons de traiter dans l'article qui suit porte essentiellement sur la dimension psychologique de la réception du texte littéraire telle qu'elle a été conçue par les maîtres du patrimoine critique et rhétorique arabe.

Sans se démarquer du contexte dans lequel s'inscrit ce patrimoine, nous allons tenter de voir quel a été le rôle qu'assignaient les critiques et rhétoriciens aux partenaires de la communication littéraire, en l'occurrence l'auteur et le lecteur récepteur quant à la production de l'œuvre.

Pour ce faire, nous avons essayé de montrer comment est perçue l'implication du destinataire dans la mise en mots du texte qui lui est destiné, et quelles sont les traces linguistiques et esthétiques qui attestent de cette implication et de l'inscription du ou des récepteurs dans le texte. Dans cette perspective, nous avons tenté également de montrer le rapport qu'instauraient les critiques et rhétoriciens entre l'effet attendu de l'œuvre et ses caractéristiques esthétiques, sans pour autant recourir à une projection des principes de la théorie de la réception contemporaine sur un patrimoine critique qui appartient à une époque et à une civilisation fort différentes.

إن اختيار "التلقي الأدبي" ميدانًا للكتابة لا يتضمن أي استسهال لهذا الموضوع الذي ما تزال بحوثه في العربية قليلة، إضافة إلى الغموض والاضطراب اللذين يميزان الجهاز الاصطلاحي المتصل به في النقد العربي الحديث، بسبب الاعتماد في الترجمة في هذا الحقل على لغات وسيطة (الإنجليزية والفرنسية خاصة)، بدلاً من الاتجاه إلى النبع نفسه، أي الألمانية التي هي مهد نظرية الاستقبال في النقد الغربي المعاصر[1]، وبسبب نقص العناية بتأصيل المصطلح أيضا.

ومع أنّ غايتنا في هذه السطور ليست التأريخ لنظرية التلقي في النقد الغربي، فإنه من الأهمية بمكان أن نذكّر بأن الألماني "هانس روبرت ياوس" "HANS ROBERT JAUSS" هو أول من فتح الكلام في النقد المعاصر عن جمالية التلقي في إطار هدفه إلى إحداث رجّة في الدراسات الأدبية.

ففي "تغيير النموذج في علوم الأدب" (1969) يتحدث عما يراه محرك مثل هذا التغيير. إنه –حسبه– صيغة تحول الانتباه جذريا من تحليل ثنائية : الكاتب/النص (الذي يؤكد "ياوس" أننا توقفنا عندها طويلا) إلى تحليل العلاقة : نص/قارئ (ياوس 1970)[2].

فقد احتفظ "ياوس" بهذه الريادة على الرغم من أنه –كما يشير المهتمون بجهوده في هذا المضمار– أفاد من توماس س. كوهن "T.S Kuhn" في نظريته في النماذج التي يؤكد "فرانك شوير فيجن" أنها لا تتوافق تمام التوافق مع ما أراد "ياوس" أن يشير إليه[3].

إن جهود "ياوس" التي ستتدعم في مدرسة كونستانس "L'école de constance" بجهود فولفغانغ إيزر Wolfgang.Iser، ستعمل على توسيع مفهوم التلقي "ليخرج من المفهوم السيكولوجي (أنجلو–أمريكي) ويقوم على مفهوم التجربة الجمالية بأبعادها الثلاثة: البعد الاستقبالي، البعد التطهيري والبعد التواصلي[4]".

ونحن إذ اخترنا البحث عن البعد السيكولوجي للتلقي الأدبي في تراثنا النقدي والبلاغي، فإن غايتنا ليست إثبات الأسبقية للتراث العربي في الاهتمام بهذا الموضوع، أو مقايسته بالدراسات النقدية الغربية المعاصرة في ما أثارته من قضايا عند بحثها نظرية التلقي الأدبي، لأن البون في هذا الحقل شاسع بين التفكير النقدي العربي القديم وبين التفكير النقدي الغربي المعاصر، سواء في الأساس الفلسفي الذي تقوم عليه نظرية التلقي عندهم أم في تطبيقاتها عند معالجة النصوص من هذه الزاوية، ومن ثم فإن المقارنة بين التفكيرين على أساس المفاضلة والبحث عمن له فضل السبق سيطبعها التعسف حتما وتكون نتائجها فاسدة، لأنها ستضرب صفحًا عن "السياق الثقافي والمعرفي الذي نشأت في أحضانه المفهومات والتصورات" وتتعامل مع الفكرين النقديين وكأنهما متحاقبان، لذلك يقول الدكتور محمد مشبال: "إنَّ أية مقارنة بين موروثنا الفكري ونتائج التفكير المعاصر، تعد جحودًا باستقلالية هذا الموروث في وجوده وقيمته، من هنا كان أهم شيء ينبغي أن يستأثر بعنايتنا في "الفكر الغربي" هو استثمار أدواته في التحليل وطرائقه في النظر، دون أن يكون لطروحاته وتصوراته أية أهمية بالنسبة لمنهجنا في القراءة"[5].

تأسيسًا على ذلك أنبه إلى أن المصطلحات التي يتألف منها عنوان هذه السطور لا تعبر عن أية نية لإسقاط تصورات معاصرة على تراث نشأ وتمت صياغته في سياق حضاري معين يقتضي منا التعامل معه بوصفه وحدة متكاملة عناصرها محكوم وجودها بشروط تاريخية. دون أن تفيد "التأريخية" هنا أي وصف سلبي يؤدي إلى الحكم على هذا التراث بانطفاء الجذوة وبطلان المفعول، لأن تراث أية أمة يحتوي -في ظننا- دومًا عناصر يمكن بعثها لتتجاوز الزمن الذي ولدت فيه وتمتد إلى آفاق زمنية أخرى كيما تؤدي وظائف حيوية في الحياة الراهنة لأبناء هذا التراث. تأسيسًا على ذلك فإن المصطلحين "سيكولوجي"

و"التلقي"، وإن كانت صياغتهما معاصرة فإنه يمكننا أن نجد في التراث النقدي والبلاغي العربي وفي الفلسفة الإسلامية ما يبرر استخدامهما في السياق الذي نحن فيه، لأننا لا نعدم التعامل مع دلالتيهما في التراث العربي الإسلامي، فالحديث عن النفس كان ميدانًا خصبًا للبحث عند الفلاسفة الإسلاميين بوجه خاص، ووردت الإشارة إليها صراحة وضمنًا عند النقاد والبلاغيين، وفي هذا المضمار تجدر الإشارة إلى مؤلفات فلسفية تعرضت للنفس وقضاياها ومشاغلها أذكر منها على سبيل المثال **كتاب النفس** لابن باجة و**كتاب النفس** لابن رشد و**النفس من الطبعيات من كتاب الشفاء** لابن سينا. وقد تعرض هؤلاء الفلاسفة إلى مسائل متعلقة بالنفس الإنسانية في مؤلفات فلسفية غير التي ذكرنا. وأكثر من هذا كان الاهتمام واضحا بالنفس الإنسانية عند تلقيها النص الشعري خاصة، سواء عند الفلاسفة أم عند النقاد المتفلسفين[6]. ويمكننا في هذا المساق أن نستدل على الاهتمام بالبعد السيكولوجي أو النفسي للتلقي الأدبي بنص لعبد القاهر الجرجاني يقول فيه: "ومبنى الطباع وموضوع الجبلة على أن الشيء إذا ظهر من مكان لم يعهد ظهوره منه، وخرج من موضع ليس بمعدن له كانت صبابة النفوس به أكثر وكان بالشغف منها أجدر، فسواء في إثارة التعجب وإخراجك إلى روعة المستغرب، وجودك الشيء في مكان ليس من أمكنته ووجود شيء لم يوجد ولم يعرف من أصله في ذاته وصفته ولو أنه شبه البنفسج ببعض النبات أو صادف له شبها في شيء من المتلونات لم تجد له هذه الغرابة ولم ينل من الحسن هذا الحظ"[7].

ونجد شواهد أخرى عند أمثال ابن طباطبا والعسكري والقاضي الجرجاني وغيرهم تؤكد كلها العناية التي منحها هؤلاء لنفس المتلقي في أثناء تناولهم البناء اللغوي للنص وطرائق التعبير فيه، فكلامهم في هذين السياقين كان ينطلق من الذات المتلقية في الأعم الأغلب، فأبو هلال العسكري يقرر في ثقة كبيرة أن

فساد التأليف سواء كان في المستوى الدلالي أم في المستوى الإيقاعي يؤدي إلى الإعراض عن النص، بناء على أن النفس تنبو عن الغليظ وتقلق من الجاسي البشع، وأن الفهم يهرب من المحال وينقبض عن الوخم ويتأخر عن الجافي الغليظ، وأن الكلام المضطرب لا يقبله إلا الفهم المضطرب والروية الفاسدة[8]، لذلك وتجنبا للانعكاسات السلبية لاضطراب التأليف على عملية التلقي، وتفاديا لانقطاع متابعة المتلقي للنص، وضعف انشداده إليه في حال اضطراب التأليف، كانت الدعوة عامة تقريبا عند النقاد والبلاغيين العرب القدماء إلى ضرورة الحرص على توفير التماسك والانسجام في النص، ليكون أقدر على إحداث التخييل والانفعال المناسبين اللذين يحملان النفس على الانسياب معه ويفرضان على المتلقي المتابعة والمكوث في رحابه. ومن أجل بلوغ هذه الغاية نراهم يقترحون اللجوء إلى طرائق تشعر بوحدة النص وتماسكه احتيالا على النفس وخداعا لها، كأن يجعل المبدع الانتقال من غرض إلى غرض بيّنًا في الغرض الذي كان فيه يكون سببا للذي انتقل إليه، ويعمل على أن يكون المعنى اللاحق ذا نسب بالمعنى السابق وتابعا له، لئلا تحس الذات المتلقية بفراغ أو فجوة أو انقطاع بين السياقين من شأنه أن يؤثر سلبا على درجة التوتر التي ولدها النص فيها، فيرتخي الحبل الذي كان يشدها إليه، فتنصرف عنه، لذلك يقرر حازم القرطاجني أن الذي "يجب أن يعتمد في الخروج من غرض إلى غرض أن يكون الكلام غير منفصل بعضه من بعض وأن يحتال في ما يصل بين حاشيتي الكلام ويجمع بين طرفي القول، حتى يلتقي طرفا المدح والنسيب أو غيرهما من الأغراض المتباينة التقاء محكما فلا يختل نسق الكلام ولا يظهر التباين في أجزاء النظم[9]. ويضيف في موضع آخر من منهاجه مؤكدا الآثار النفسية الإيجابية لتماسك النص عند تلقيه على النحو الذي شرحه في كلامه السابق: " وإذا اتجه أن يكون الانتقال من بعض صدور الفصول إلى بعض على النحو الذي يوجد

التابع فيه مؤكدا لمعنى المتبوع ومنتسبا إليه من جهة ما يجتمعان في غرض ومحركا للنفس إلى النحو الذي حركها الأول أو إلى ما يناسب ذلك، كان ذلك أشد تأثيرًا في النفوس وأعون على ما يراد من تحسين موقع الكلام منها "[10].

إن بحث مسألة تلاحم أجزاء النص انطلاقا من المتلقي ومن الآثار النفسية التي يجب أن تترتب عن درجة تماسكها، هو ما دفع في ظننا ناقدا مثل ابن طباطبا إلى أن يتصور النص الشعري الناجح ككلمة واحدة في شدة تلاحم أجزائه واقتضاء بعضها لبعض، ضمانا لبلوغ الغاية المتوخاة منه وهي إحداث الإثارة الجمالية في الذات المتلقية وحملها على الإذعان لسلطته والارتياح لما يقترحه عليها وقبوله، فالقصيدة الجديرة بهذه التسمية في منظور ابن طباطبا هي تلك التي تكون "كلها ككلمة واحدة في اشتباه أولها بآخرها نسجا وحسنا وفصاحة وجزالة ألفاظ ودقة معان وصواب تأليف. ويكون خروج الشاعر من كل معنى يصنعه إلى غيره من المعاني خروجا لطيفا... حتى تخرج القصيدة كأنها مفرغة إفراغا... لا تناقض في معانيها ولا وهي في مبانيها ولا تكلف في نسجها"[11]، فالمعتبر في بناء النص على هذا النحو هو نفس المتلقي التي انطلق منها ابن طباطبا في تصور الشكل الذي على المبدع أن يبرزه فيه، ضمانا لانسجامه مع الواقع النفسي للمخاطب، كيما يقوى على إثارة انفعاله ويحثه على اتخاذ الموقف المناسب مما يعرضه عليه النص. وبلوغ ذلك لا يكون إلا بالتلطف إليها بما يناسب طبيعتها ولا يتضاد معها، بناء على أن النفس تلتذ بما يعرض عليها وتتجاوب معه وفقا لما تعثر عليه فيه مما يماثل اعتدالها وشاكل طبعها[12]، معنى ذلك أن أي تأليف للكلام (النص) يتجاهل الذات المتلقية ولا يرعى مبدأ الموافقة الذي يفسر به ابن طباطبا أنس النفس لما يرد عليها والتذاذها به، فإنها تعرض عنه وتستوحشه، لأن "النفس تسكن إلى ما وافق هواها وتقلق مما يخالفه، ولها أحوال تتصرف بها، فإذا

ورد عليها في حالة من حالاتها ما يوافقها اهتزت له وحدثت لها أريحية وطرب، وإذا ورد عليها ما يخالفها قلقت واستوحشت"[13].

إن تناول المسائل الجمالية في النص من منظور نفس المتلقي الموجه إليه الخطاب، سابقة في الحقيقة على ابن طباطبا، فهي تعود –في حدود علمنا– إلى الجاحظ الذي تعد كتاباته بحق لحظة الشروع في التأسيس لقضايا النص الأدبي عند العرب، وإن كانت آراؤه تأتي في الغالب مندسة بين تفاصيل واستطرادات أخرى تجعل صفة الإشارة والإيماءة تطغى عليها[14]، لذلك فإن الاهتداء إلى خطورة قيمتها في النقد العربي القديم ليس ميسورا دائما ويحتاج من قارئه بذل جهود غير قليلة لمحاصرتها ووضع اليد عليها. ففي الموضوع الذي نحن فيه يعقد الجاحظ صلة حميمة بين طبيعة الإثارة المترتبة عن تلقي النص وبين عناصره الجمالية، على اعتبار أن جمال النص عنده ليس شيئا سابقا على تأليفه، بل هو أثر من آثاره، لذلك وإلحاحا منه على تماسك النص وعلى الآثار الجمالية المترتبة عنه والتي بها يقع الاستحواذ على الذات المتلقية، يروى عن خلف الأحمر قوله:"... أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه قد أفرغ إفراغا واحدا وسبك سبكا واحدا"[15]، فالجاحظ إذ يبوئ تماسك النص وخصائصه الجمالية المترلة التي أومأنا إليها، فإن غايته ليست الجمال في ذاته ولذاته، إنما غايته درجة الاستجابة التي يمكن أن يحققها النص لدى المتلقي من خلال بنيته ومن خلال ما يتوافر فيه من عناصر الجمال، معنى ذلك أنه (أي الجاحظ) يمنح الحالة النفسية للمخاطب مكانة مركزية في تشكيل الخطاب الموجه إليه أي أنه يوجب تقدير الذات المتلقية حق قدرها في بنائه، لأن المتلقي هو الغاية التي يقصد منشئ النص أو مؤلف الخطاب بلوغها لإثارته إثارة نفسية كيما ينخرط في سياق الكلام، لذلك كان "شديد الحرص على هذا الجانب النفسي، أشار إليه في مواطن متعددة، ناهيك أنه أقام منهجه في الكتابة على

المراوحة بين الجد والهزل، لجلب السامع إليه وضمان إقباله على ما يكتب إلى درجة أنه يقدم ما تميل إليه النفوس على ما يقتضيه الموضوع"[16].

وهناك نقاد وبلاغيون آخرون تناولوا أيضا بناء النص من هذا المنظور الذي يجعل نفس المتلقي المحور الموجه للعملية الإبداعية، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى نقاد وبلاغيين من أمثال الحاتمي وأبي هلال العسكري والمرزباني وعبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي وابن الأثير وابن الزملكاني وحازم القرطاجني وغيرهم[17].

أما الفلاسفة الإسلاميون فكان الأساس السيكولوجي الذي بنوا عليه تصورهم التشكيل الجمالي للنص أوضح وأنضج منه عند النقاد الذين استفاد بعضهم من بحوثهم في النفس وفي ما تثيره الفنون فيها من بهجة ولذة. فعلى سبيل المثال نلاحظ علاقة واضحة بين حديث السرخسي عن أثر الغناء في سلوك المتلقي وبين كلام ابن طباطبا عن آثار مماثلة يتركها الشعر فيه، يقول السرخسي: "إذا اجتمعت في المغني هذه الخصال من الحذق والإحسان واجتمع للسامع مثل ذلك الفهم. كان الطرب تاما ويخلص المسموع إلى الروح فتظهر حينئذ الأريحية وتبدو قوى النفس المميزة فتتشكل بأشكال المعرفة وتلبس خلع التصوف مع الغناء وتجري في ميدان السرور العلمي وتأنف من الرذائل حمية وتستجلب الفضائل ترفعا إليها وتشوقا بها. وإن كانت قبل تنسب إلى جبن تشجعت أو إلى بخل جادت أو إلى خوف استهانت فذلت عندها المخاوف وصغرت لديها الأهوال، وأخذت لها لبس الفضائل زهوا وقوة الأمن سرورا فلجت في بحر الطرب وركضت في ميدان السرور"[18]. أما ابن طباطبا فقال يتحدث عن الوظيفة النفعية (أو قل التداولية) للشعر التي تتلبس وظيفته الجمالية وتتمازج بها : "إذا ورد عليك الشعر اللطيف المعنى الحلو اللفظ التام البيان المعتدل الوزن، مازج الروح ولاءم الفهم وكان أنفذ من نفث السحر وأخفى دبيبا من الرقى وأشد إطرابا من الغناء، فسل السخائم، وحلل العقد وسخى

الشحيح وشجع الجبان، وكان كالخمر في لطف دبيبه وإلهائه وهزه وإثارته، وقد قال النبي صلى الله عليه وسلم :" إن من البيان لسحرا"[19].

بناء على هذا التقارب الواضح بين تصوري الرجلين لوظيفتي الغناء والشعر ولدورهما في تغيير الإنسان سلوكيا، فإننا وإن كنا لا ننكر إفادة ابن طباطبا من كتابات الجاحظ، لا سيما في رؤيته البيانية، فإننا نعتقد خلافا لما يراه الدكتور لطفي اليوسفي[20] من تأثره في نصه المتقدم بصاحب البيان والتبيين، أن الذي كان بين يديه وهو يتناول الأثر السلوكي للشعر في الإنسان هو نص كلام السرخسي الذي أثبتناه، فالمعجم المصطلحي الذي استخدماه في هذا الموضوع يكاد يكون واحدا.

مهما كان الأمر فإن الطبيعة السيكولوجية للإثارة التي يحدثها الشعر في المتلقين تحتل في حديث الفلاسفة عن الشعر مكانة مركزية، لارتباط الوظيفة التي أناطوها به ونجاح الشاعر فيها بمدى قدرته على تحريك النفس وإيقاعها تحت حكمه ورهن سلطانه، فابن سينا في موضع كلامه على الوسائل التي تقع بها المحاكاة في الشعر يشير في وضوح إلى التأثيرات التي توقعها هذه الوسائل في النفس:"والشعر من جملة ما يخيل ويحاكى به، ولكل غرض لحن يليق به بحسب جزالته أو لينه أو توسطه، وبذلك التأثير تصير النفس محاكية في نفسها لحزن أو غضب أو غير ذلك وبالكلام نفسه إذا كان مخيلا محاكيا، وبالوزن، فإن من الأوزان ما يطيش ومنها ما يوقر...."[21].

وقد نظر هؤلاء الفلاسفة إلى الإثارة النفسية التي يتركها الشعر في المتلقي بفعل ما يحتويه من تخييل، على أنه سمة جوهرية تميزه عن الأقاويل البرهانية التي تهدف إلى إحداث التصديق ليس غير، فكما يقول ابن سينا :"ربما سمع المرء الثناء على جميل كان يعرفه جميلا أو الذم لقبح كان يعرفه قبيحا، وكان

التصديق لا يحرك منه شيئا، فإذا سمع الشعر الموزون هاج تخيله فانبعث نزاعه أو نفوره إلى موجب تخيله طاعة لتخيل لا لتصدق"[22].

إن هذه الإثارة التي يختص الشعر بتوليدها وتقع النفس تحت سلطاتها، هي التي تتوقف عنيها الاستجابة النفسية غير الواعية التي يترتب عليها سلوك المتلقي إزاء الشيء المخيل إذا كان المقصد التأثير في سلوكه وأفعاله وتجاوز مجرد إثارة الدهشة واللذة الجمالية الخالصة المنزهة عن أية غاية سواها[23]. على أساس أن الشعر عندهم قد يهدف إلى الإمتاع ليس إلا، فكما يقول الفارابي:" والأقاويل الشعرية منها ما يستعمل في الأمور التي هي جد ومنها ما شأنها أن تستعمل في أصناف اللعب وأمور الجد التي هي جميع الأشياء النافعة في الوصول إلى إكمال المقصودات الإنسانية وذلك هو السعادة القصوى"[24].

ولكن سواء كان القصد جماليا صرفا أم كان الجمالي وسيلة لبلوغ ما هو نفعي بالتأثير في سلوك الإنسان وتوجيهه نحو الحق والخير لبلوغ السعادة الإنسانية وتحقيق الوجود الإنساني الأمثل اللذين هما غاية صناعة المنطق التي يرى الفلاسفة أن الشعر فرع من فروعها وإن احتل بينها أدنى درجات السلم[25] أقول، مهما كان القصد فإن الوصول إليه يكون عبر إثارة الذات المتلقية إثارة نفسانية باستغلال قوة التخيل عنده(أي عند الإنسان)، كي ينقاد لها فينفعل بما يعرض عنيه انفعالا نفسانيا غير فكري، على أساس أن الشعر موجه أصلا إلى العامة من الناس الذين تكون القوة الفكرية عندهم أدنى من القوة المتخيلة، لذلك فإن هذا الصنف من الناس -في نظر الفلاسفة- عاجز عن إدراك المعقولات والحقائق الكلية المجردة عن طريق البرهان فالوصول إلى هذا النوع من المعرفة يتم بالنسبة إليهم بوساطة القوة المتخيلة وذلك بأن تقدم إليها المجردات والمعقولات في صور محسوسة على أساس أنهم أطوع للتخييل منهم للتصديق[26]،

وهذا ما سيمنح المحاكاة والبعد التخييلي في الأقاويل الشعرية قسطا موفورا من اهتمام الفلاسفة في التعريفات التي وضعوها للشعر: فقد اعتبروا هذين العنصرين قوام الشعر وجوهره، فلا يستحق أن ينعت بالشعر في عرفهم ما عري من المحاكاة أو التخييل[27]، ولاشتراط توفرهما في الشعر علاقة قوية بالوظيفة المنوطة به وبردة الفعل المرتقبة من المتلقي، وهي النهوض به "نحو فعل الشيء الذي خيل له فيه أمرها من طلب له أو هرب عنه أو كراهة له أو غير ذلك من الأفعال إساءة أو إحسانا سواء صدق ما يخيل إليه من ذلك أم لا، كان الأمر في الحقيقة على ما خيل أو لم يكن"[28].

إن النجاح في استفزاز المتلقي هذا الضرب من الاستفزاز واستدراجه نحو الغاية المرسومة يستوجب من منشئ النص مد الجسور بين الخصائص البنائية لخطابه وبين الذات المتلقية، بأن يرعى ما يسرها وما يبهجها وما يحزنها ويغمها حسبما يقتضيه الغرض المنشود الذي لا بد أن تتوافر في النص قدرة على استمالة النفس نحوه، ولا يتحقق ذلك إلا إذا بنيت عملية التلقي نفسها على أساس سيكولوجي بأن توضع الذات المتلقية في مركز اهتمام المبدع أثناء تشكيل نصه، وهو ما نعتقد أن الفلاسفة قد قصدوا إليه حين عرفوا الأقاويل الشعرية بأنها أقاويل مخيلة، كما أن قولهم : إن الشعر تخييل، يؤكد تركيزهم في استقبال النص على مخيلة المتلقي، لاقتران المتخيلة عند الإنسان (وعند الحيوان أيضا) بالقوة النزوعية، فالمتخيلة عندهم هي "التي تبعث القوة النزوعية على التحريك إما نحو جذب أو نحو دفع فتجتذبها نحو المتخيل نافعا وملائما وتدفعهما عما يتخيل ضارا أو غير ملائم"[29].

معنى ما تقدم أن إقبال المتلقي على ما يخيله له النص الشعري أو إعراضه عنه مرتبط بمدى ملاءمة أو منافرة ما يصوره النص لطبيعة نفسه وللخبرة السابقة

المركوزة في هذه النفس والتي يعتمدها مرجعا في الحكم على ما يعرض عليه، فاستجابته أو انفعالاته وأفعاله في هذه الحالة ليست خاضعة لعقله، إنما هي خاضعة لتخيلاته، فهو يحب ويبغض ويسخط ويرضى ويفزع أو يشعر بالأمان ويقبل ويحجم بناء على هذه التخيلات التي تتوقف عليها حركة النفس ساعة التلقي، يقول الفارابي في هذا الوضوع: "الإنسان إذا نظر إلى شيء يشبه بعضه ما يعاف، فإنه يخيل إليه من ساعته في ذلك الشيء أنه مما يعاف، فتقوم نفسه منه وتتجنبه وإن اتفق أنه ليس في الحقيقة كما خيل له ...وذلك مثل الأقاويل التي تخيل الحسن في الشيء أو القبح فيه أو الجور أو الخسة أو الجلالة، فإن الإنسان كثيرا ما تتبع ظنه أو عمله، وكثيرا ما يكون ظنه أو علمه مضادا لتخيله فيكون فعله بحسب تخيله لا بحسب ظنه أو علمه"[30].

إن الخبرة الماضية المختزنة في النفس تؤدي دورا لا غناء عنه في عملية التلقي وفي بلوغ الأقاويل الشعرية الغاية المرسومة لها: باستنهاض المخاطب للقيام بالفعل أو للإعراض عما أريد له أن يعرض عنه. وما يؤكد أهمية هذا المخزون -في نظر ابن مسكويه- في استفزاز المتلقي واستدراجه لتبني الموقف المقترح عليه طاعةً لمخيلته لا لرَوِيَّته، أن "الإنسان بطبعه يتوسل إلى ما لا يعرف بما يعرف، فلو كُلِّف الإنسان أن يتوهم حيوانًا لم يشاهد مثله لسأل عن مثله .. وكلّف من يخبره أن يصورّه له، مثل (عنقاء مغرب)، فإن هذا الحيوان وإن لم يكون موجودًا، فلابد لمتوهِّميه أن يتوهمه بصورة مركبة من حيوانات قد شاهدها، فأمَّا المعقولات، فلما كانت صورها ألطف من أن تقع تحت الحس وأبعد من أن تمثل بمثال الحس -إلاَّ على جهة التقريب- صارت أحرى أن تكون غريبة غير مألوفة، والنفس تسكن إلى مثل وإن لم يكن مثلا لتأنس به وحشة الغربة"[31].

إن ارتباط نجاح عملية التلقي بمدى قدرة النص على تنشيط المخيلة يؤكد مرة أخرى حجم الاهتمام الذي منحه النقد العربي القديم في تشكيل النص للذات المتلقية وللبعد النفسي فيها على وجه الخصوص. وفي هذا المساق، نلحظ أن العناصر البنائية للنص تستمد قيمتها -في نظر النقاد- من مفعولها النفسي، فعيار اختيارها هو الدور الذي تنهض به في عملية التخييل وما تمارسه على المتلقي من ضغط يُفضي به إلى إسلاس قياده لما يخيل له، لذلك يقرر حازم القرطاجني -الذي انتفع كثيرًا من كتابات الفلاسفة في بناء رؤيته النقدية- أن المعتبر في الشعر هو التخييل، وأن التخييل "يقع من أربعة أنحاء، من جهة المعنى ومن جهة الأسلوب ومن جهة اللفظ ومن جهة النظم والوزن"[32].

فقد كان ها الاعتبار النفسي مرعيا في العناصر البنائية للنص من دون استثناء، سوى إنّ هذه العناصر لم تكن معتبرة في ذاتها ولذاتها، إنما قيمتها -كما تصوروها- في تضافرها في نسيج النص الذي به تحصل الإثارة النفسية المرجوة التي يتبعها سلوك من المتلقي بحسب الغاية التي يجري إليها النص، فإذا تأملنا ما كتبوه عن البنية الدلالية وعناصرها، فإننا نتبين في وضوح كيف كان المنطلق في معالجتها هو الذات المتلقية، وفي هذا السياق يلفت النظر التركيز على قيمة المعنى مفردا ومنظوما مع غيره في بنية النص، فقد كان استهجانهم المبتذل من المعاني المفردة من جهة أن النفس لا تنفعل لها، لأنها لا تجد فيها طرافة، مثلما رأوا أن المعاني الغريبة الغلقة مما تضجر منه النفس وتسأم، وبناء عليه تحدثوا عن تخير المعنى المناسب للغرض لتنشيط النفس وحملها على الإقبال "على المعنى المؤدي إليه الخطاب"[33]، ولعل أبا هلال العسكري كان يقصد إلى ما ذهبنا إليه في تبنيه ما قيل عن ضرورة مناسبة المعنى للفظ الذي يرد فيه ولأحوال المخاطبين والطبقة التي ينتمون إليها، ففي تعريفه البلاغة نقل عن الجاحظ قول حكيم من حكماء

اهذ "واعلم أن حق المعنى أن يكون الاسم له طبقا وتلك الحال له وفقا، ولا يكون الاسم فاضلا ولا مقصرا ولا مشتركا ولا مضمنا...."[34].

والحق أن حديث النقاد والبلاغيين عن المعنى من حيث هو وحدة مفردة احتل قسطا كبيرا من اهتمامهم في معالجتهم قضية اللفظ والمعنى، فإلى جانب اهتمامهم بخصائص اللفظ عنوا أيضا بخصائص المعنى المفرد، فبحثوه من حيث خصائصه الذاتية ومن حيث تلاحمه -بسبب من هذه الخصائص- مع غيره في البنية الدلالية للكلام الذي يرد فيه ومن حيث مناسبته أو عدم مناسبته، من حيث هو وحدة مفردة -لأحوال المتلقي النفسية ومستواه الثقافي والاجتماعي، وهي نواح اهتم بها النقاد والبلاغيون على اعتبار أن مراعاة المخاطب من جميع الجهات يدخل ضمن الشروط التي تتوقف عليها نجاعة الخطاب في توليد حالة معينة في ذات المخاطب، لأن المستمع إذا لم يكن "أحرص على الاستماع من القائل على القول لم يبلغ القائل في منطقه، وكان النقصان الداخل على قوله بقدر الخلة بالاستماع منه "كما يقول الجاحظ"[35].

ومن هذا المنظور نفسه الذي يستهدف تحريك الذات المتلقية انصب الاهتمام أيضا على مراعاة الأبعاد النفسية في اختيار الوحدات الدالة الصغرى قبل أن يحدث أي اقتران بينها في نسيج النص، وفي هذا المقام تحدثوا عن الحسن والقبح من حيث هما قيمتان يتزيأ بهما اللفظ قبل ميلاد النص ذاته، فعلى المنشئ كاتبا كان أم شاعرا، أن يتخير لنصه من ألفاظ اللغة لا ما يناسب عمله من حيث هو بنية لغوية مستقلة فحسب بل ما يلائم المخاطب ويستميله نحو الغاية المقصودة من الخطاب، وهذا الاستدراج -كما ألمحنا إلى ذلك في موطن سابق- يعتمد فيما يعتمد على تنشيط المتلقي وإثارته إثارة نفسانية، من هنا كان تشددهم كبيرا على أولئك الذين يقتفون الغريب الوحشي ويركبون المبتذل الساقط من

الألفاظ، لأن مثلها لا يهز النفس ولا ينقل إليها عدوى الانفعال التي حركت المنشئ إلى القول. فإذا تصفحنا بعض المصنفات النقدية القديمة وجدنا ما فيها من نقد لغوي يدور غالبا حول مثل هذه القضايا، من ذلك هذا التعليق الذي ساقه القاضي الجرجاني عقب أبيات أثبتها للبحتري في وساطته، فقد قال مستملحا حسن اختيار لفظها "...هل تجد معنى مبتذلا **ولفظا مشتهرا مستعملا** ... ثم تأمل كيف تجد نفسك عند إنشاده وتفقد ما يتداخلك من الارتياح ويستخفك من الطرب إذا سمعته وتذكر صبوة إن كانت لك تراها مماثلة لضميرك ومصوّرة تلقاء ناظرك"[36]، وبالمقابل نراه يأخذ على أبي تمام أنه "حاول من بين المحدثين الاقتداء بالأوائل في كثير من ألفاظه، فحصل منه على **توعير اللفظ**، فقبح في غير موضع من شعره"، فكانت نتيجة ذلك أن صار "هذا الجنس من شعره إذا قرع السمع **لم يصل إلى القلب** إلا بعد إتعاب الفكر وكد الخاطر والحمل على القريحة، فإن ظفر به فذلك من بعد العناء والمشقة وحين حسره الإعياء وأوهن قوته الكلال، وتلك حال لا تهش فيها النفس للاستماع بحسن أو الالتذاذ بمستظرف، وهذه جريرة التكلف"[37].

لكن النظرة القبلية إلى هذين العنصرين من عناصر النص لم تفض بالنقاد إلى تجاهل الآثار النفسية للبنيتين الدلالية والصوتية، بل كان الاعتبار الذي منح لهما في عملية التلقي يتجاوز عند بعض النقاد والبلاغيين الاهتمام الذي حظي به اللفظ والمعنى بوصفهما وحدتين تتمتعان بوجود يسبق وجود النص، فبلاغي مثل عبد القاهر الجرجاني لا يكاد يعني بالمعنى خارج سياقه النصي، فالمعنى الذي عليه المعول في استثارة الذات المتلقية هو ذاك الذي يولد مع النص بفضل انتظام اللغة في نسيجه انتظاما خاصا ومتميزا عن انتظامها في الخطابات التواصلية الأخرى، وهذا الانتظام النوعي للغة يوفر للنص أو قل يجلب له صنعة وتعجيبا وغرابة تهدف كلها إلى إيقاع ضرب من التأثير في ذات المخاطب لا يتحقق

للكلام العاري من هذه الخصائص، يقول عبد القاهر بهذا الصدد: "(...) سبيل المعاني سبيل أشكال الحلي كالخاتم والشنف والسوار، فكما أن من شأن الأشكال أن يكون الواحد منها غفلا ساذجا لم يعمل صانعه فيه شيئا أكثر من أن أتى بما يقع عليه اسم الخاتم إن كان خاتما، والشنف إن كان شنفا، وأن يكون مصنوعا بديعا قد أغرب صانعه منه، كذلك سبيل المعاني أن ترى الواحد منها غفلا ساذجا عاميا موجودا في كلام الناس كلهم، ثم تراه نفسه وقد عمد إليه البصير بشأن البلاغة وإحداث الصور في المعاني، فيصنع فيه ما يصنع الصنع الحاذق حتى يغرب في الصنعة ويدق في العمل ويبدع في الصياغة"[38].

لا اعتبار للمعنى -عند عبد القاهر- من حيث هو وحدة خارج الخطاب، إنما ينظر إليه بحسبه عنصرا يسهم مع غيره من العناصر في البناء اللغوي للنص، لذلك يؤسس المفاضلة بين المعاني على الصور التي تبرز فيها، وصنع صورة للمعنى لا يتأتى إلا بالعلائق التي تنسج بين العناصر اللفظية الحاملة لمعان جزئية أو بين معاني الكلم المفردة، لذلك منح الاعتبار الأول للنظم في نظريته اللغوية بوصفه المضمار الذي يظهر فيه التمايز بين المواد الخام التي يتعامل معها منشئ الكلام[39]، وهذا الاعتبار سمح له أن يعقد صلة قوية بين الإثارة التي يحدثها الكلام في الجمهور وبين قدرة هذا المنشئ على التصوير، فالانتقال بالمعنى من المستوى العامي الساذج إلى المستوى الفني الذي تتوقف عليه طبيعة استجابة المتلقين رهن بالقدرات الإبداعية لصانع الكلام وبكفاءته، وهو ما عبر عنه بـــ "البصير بشأن البلاغة وإحداث الصور في المعاني". وفي ضوء ذلك نستطيع أن نقرر أن التصوير في عرف عبد القاهر هو الذي يمنح الشعر خصوصية ينماز بها من أصناف الخطابات الأخرى التي تستخدم اللغة، وأن التأثير الذي يصاحب استقبال الخطاب يتوقف على مدى النجاح في تحويل المعاني من حال ساذجة إلى حال أرقى من خلال

صياغتها صياغة مخصوصة، يؤيد ذلك قوله "لا يكون لإحدى العبارتين مزية على الأخرى حتى يكون لها في المعنى تأثير لا يكون لصاحبتها"[40].

والإثارة التي تحدثها المعاني مصورة لا تختزل في المتعة الجمالية الخالصة، إنما تصاحبها ردة فعل نفسية للمتلقي، فقد أشار عبد القاهر في غير ما موضع إلى الوقع النفسي للنص لدى المتلقين وإلى ما يحركه فيهم من انفعالات، وقد شبه هذه الانفعالات والاهتزازات النفسانية التي تصاحب تلقي النص، بما تحدثه الفنون الأخرى من تصوير ونحت ونقش ونقر فقال :" فالاحتفال والصنعة في التصويرات التي تروق السامعين وتروعهم والتخيلات التي تهز الممدوحين وتحركهم وتفعل فعلا شبيها بما يقع في نفس الناظر إلى التصاوير التي يشكلها الحذاق بالتخطيط والنقش أو بالنحت والنقر، فكما أن تلك تعجب وتخلب وتروق وتؤنق وتدخل النفس من مشاهدتها حالة غريبة لم تكن قبل رؤيتها ويغشاها ضرب من الفتنة لا ينكر مكانها ولا يخفى شأنه، فقد عرفت قضية الأصنام وما عليه أصحابها من الافتنان بها والإعظام لها، كذلك حكم الشعر فيما يصنعه من الصور ويشكله من البدع ويوقعه في النفوس من المعاني التي يتوهم بها الجامد الصامت في صورة الحي الناطق والموات الأخرس في قضية الفصيح المعرب والمبين المميز والمعدوم المفقود في حكم الموجود المشاهد"[41].

إن التعرض لبنية النص من جهة الآثار النفسية المترتبة عنها ظهرت ملامحه عند النقاد والبلاغيين قبل القرن الخامس الهجري -عصر عبد القاهر- كما هي الحال عند الجاحظ الذي نبه إلى أن الشعر صياغة وضرب من النسج وجنس من التصوير وأن المادة الأولية التي تقع عليها الصياغة إنما هي المعاني العامة التي تنبثق عنها صورة للمعنى غير التي كانت له قبل صياغته[42]، و هذه الصورة الأخيرة له هي التي تستفز نفس المخاطب وتحركها نحو الغاية المتوخاة من النص. سوى إن

هذه المسألة سيبلغ الاهتمام بها ذروته بعد الجاحظ، فقراءة في الدلائل والأسرار-على سبيل المثال- من الزاوية المتصلة بما نحن فيه تبين أن صورة المعنى التي هي محصلة عملية النظم -ليست- في مفهوم عبد القاهر - غاية لذاتها إنما المعتبر فيها هو دورها في الاستحواذ على المتلقي وما توقعه في نفسه من تغيير من حال راهنة إلى حال جديدة يولدها فيها الكلام، لذلك لم يفصل تحليله الصورة الشعرية وتعليله لجمالياتها من سبر أحوال المتلقي وكشف التأثيرات التي تحدثها في النفوس. وقد وظف في سبيل ذلك قائمة من الألفاظ لاستجلاء "حال المعنى و موقعه". لذلك يعد تحليله لسيكولوجية المتلقي في نظر بعض الدارسين جزءا من منهجه في قراءة النصوص وفحص الصور أو على الجملة في بناء تصوره لبلاغة الشعر[43].

إن الصورة التي تنزل عند النقاد و البلاغيين في المستوى الدلالي روعي في بنائها الاستجابة النفسية المتوقعة عند تلقي الخطاب مراعاة لافتة للنظر، الأمر الذي حملهم على تقدير البعد الحسي فيها تقديرا كبيرا، بناء على أن النفس تستأنس بما هو حسي أكثر من استئناسها بما هو مجرد أو كما يقول ابن مسكويه: "(...) السبب في ذلك أنسنا بالحواس وألفنا لها منذ أول كوننا ولأنها مبادئ علومنا ومنها نرتقي، فإذا أخبر الإنسان بما لم يدركه أو حدث بما لم يشاهده وكان غريبا عنده طلب له مثلا من الحس، فإذا أعطي ذلك أنس به"[44].

إن هذا التصور الذي لخصه كلام ابن مسكويه يسمح لنا أن نقرر بأن عملية التلقي التي قامت في الأعم الأغلب على أساس سيكولوجي في النقد العربي القديم، اقتضت تحقيقا للاستجابة النفسانية المنتظرة من النص إفساح مجال واسع لمدركات الحواس الخارجية في العمل الأدبي، لذلك كان الإلحاح شديدا في تشكيل الصورة سواء في التعامل مع الماديات أم مع المعنويات المجردة، على استخدام العناصر التي تستفز المتلقي وتثير حواسه، وحاسة البصر عنده بوجه

خاص، لذلك ربطوا في كثير من الأحيان جودة الصور بإخراج الأغمض إلى الأظهر وإخراج ما لا تقع عليه الحاسة إلى ما تقع عليه وإخراج ما لا قوة له في الصفة إلى ما له قوة في الصفة وإخراج ما لا يرى إلى ما يرى والتعبير عما لا يشاهد بما يشاهد. كما صنع الرماني في شرحه بلاغة القرآن[45]، وتابعه نقاد آخرون كأبي هلال العسكري الذي تجاوزه في الإلحاح على التقديم البصري للمعنى[46]، وابن رشيق الذي قال بشأن التشبيه والاستعارة "إنهما يخرجان الأغمض إلى الأوضح ويقربان البعيد كما شرط الرماني في كتابه"[47]. وقد سلك هذه الطريق في معاملة الصورة لبلوغ الغاية التي أشرنا إليها نقاد وبلاغيون آخرون غير الذين ذكرناهم نجتزئ بالإحالة على بعضهم[48].

هذا النهج نفسه سار عليه الفلاسفة الإسلاميون في حديثهم عن المحاكاة ففكرة محاكاة المحسوس بالمحسوس نجدها واضحة عند أمثال ابن سينا وابن رشد اللذين يقدران أن المحاكاة إما أن تكون لأشياء محسوسة بأخرى غير محسوسة وإما أن تكون لأشياء معنوية بأخرى محسوسة. وما يرفع من أهمية المدركات الحسية والبصرية منها خاصة في كلامهما عن المحاكاة، أنهما يلحان فيها إلحاحا كبيرا على العناصر التي يدركها البصر، لذلك ارتبطت براعتها عندهما أحيانا بتقديم الشيء للعين وكأنها تراه، يقول ابن رشد "وإجادة القصص الشعري والبلوغ به إلى غاية التمام إنما يكون متى بلغ الشاعر من وصف الشيء أو القضية الواقعة التي يصفها مبلغا يري السامعين له كأنه محسوس ومنظور إليه"[49]. ويكرس هذه الفكرة في تلخيص الخطابة حين يقول : " فينبغي للمتكلم في الشيء على طريق البلاغة أن يجعل الشيء الذي يتكلم فيه كأنه مشاهد بالبصر"[50].

إن ما نراه و نعتقده هو أن التوجه إلى مخيلة المتلقي بقصد إثارته إثارة نفسانية هو ما منح التقديم الحسي للمعنى هذا الحجم من الاهتمام في النقد العربي القديم. وتوليد هذا الضرب من الإثارة في الذات المتلقية كيما تستجيب الاستجابة

الجمالية والسلوكية المطلوبة منها، سيعلى أيضا من قيمة شفافية المعنى، على اعتبار أن غموضه يخلق في النفس حالة من النفور فتعرض عن النص، لذلك وتوثيقا للصلة بين المتلقي والخطاب الموجه إليه نرى النقاد والبلاغيين يجعلون الوضوح إلى جانب التقديم الحسي للمعنى مبدءا أساسيا في بناء الصورة، كما هو بين مما شرطوه في التشبيه والاستعارة، فجودتهما مرتبطة بمدى إسهامهما في تقريب المعنى للمتلقي بالتمثيل الحسي للمعنى مركزين بوجه خاص على قدرة المنشئ على تقديمه وكأنه ماثل للعيان حتى ليمكن اختباره والتأكد من حقيقته، فابن الزملكان يعرف التخييل الشعري الذي تتبعه إثارة وجدانية بأنه "تصوير حقيقة الشيء حتى يتوهم أنه ذو صورة تشاهد وأنه مما يظهر للعيان"[51].

إن الشواهد النقدية المتصلة بهذا الموضوع كثيرة في الحقيقة نجدها عند النقاد الخلص وعند النقاد المتفلسفين وعند أولئك الذين كان اهتمامهم الأول فلسفيا، فكل هؤلاء بمن فيهم المهتمون بإعجاز القرآن-نظروا إلى البعد الحسي في الصورة من جهة الوظيفة التي يؤديها في عملية التلقي أي من جهة ما يصاحب الصورة الحسية من إثارة عند تلقي النص فتكون سببا لما يداخل النفس من سرور وطرب أو من خوف وفزع -تبعا للغرض الذي يجري إليه النص- وذلك حين تجد الذات المتلقية نفسها تلقاء معنى قد مثل لها تمثيلا حتى لتكاد تراه عيانا وتلامسه حقيقة، وكل ذلك يؤكد في وضوح أن التلقي الأدبي في التراث النقدي والبلاغي عند العرب قد بني على أساس سيكولوجي دعائمه اعتبار الذات المتلقية في بناء النص والتوسل إليها بما هو قمين باستفزازها وإثارتها إثارة نفسانية.

الهـــوامـــش

1. راجع النقد العربي الحديث والفكر العالمي، نظرية الاستقبال الأدبي، مقال للدكتور عبده عبود، مجلة المعرفة السورية عدد ديسمبر 1994، ص 93-94.

2. بحوث في القراءة والتلقي تأليف فيرناند هالين، فرانك شويرفيجن، ميشيل أوتان ترجمة د. محمد خير البقاعي، ط الأولى، مركز الإنماء الحضاري 1998، ص 33.

3. بحوث في القراءة والتلقي، مرجع سابق ص 33-34، وراجع حاشية المترجم ص 60.

4. بحوث في القراءة والتلقي، مرجع سابق ص 60، هامش 2.

5. الأثر الجمالي في النظرية البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني (مقال)، الدكتور محمد مشبال، مجلة دراسات سيميائية لسانية، العدد 6، 1992، ص 126.

6. من النقاد غير المتفلسفين الذين نعنيهم بهذه الإشارة: ابن طباطبا، القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني، وأبو هلال العسكري. أما النقاد المتفلسفون فنذكر منهم: حازم القرطاجني دون أن تفوتنا الإشارة إلى متكلمين اشتغلوا بالبلاغة كالرماني وعبد القاهر الجرجاني والزمخشري.

7. أسرار البلاغة تأليف عبد القاهر الجرجاني تصحيح السيد رشيد رضا، دار المعرفة بيروت 1981، ص 110.

8. كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، تحقيق د. مفيد قميحة الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية 1401 هـــ، 1981 م، ص 71.

9. منهاج البلغاء وسراج الأدباء تأليف حازم القرطاجني تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، الطبعة الثانية، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1981، ص 318-319.

وراجع الأسس النفسية لأساليب البلاغة العربية للدكتور مجيد عبد الحميد ناجي، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 1984، ص 100.

10. منهاج البلغاء وسراج الأدباء لحازم القرطاجني، مرجع سابق ص 297-298.

11. عيار الشعر لابن طباطبا العلوي تحقيق د. طه الحاجري ود. زغلول سلام، القاهرة 1956 م، ص 126-127، وراجع الفكرة قبل ابن طباطبا في البيان والتبيين لأبي عثمان الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون. القاهرة 1949 م، 67/1.

12. عيار الشعر لابن طباطبا، مرجع سابق، ص 14، وراجع مفهوم الشعر، دراسة في التراث النقدي، للدكتور جابر أحمد عصفور، الطبعة الثانية، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، 1982، ص 9.

13. عيار الشعر لابن طباطبا، مرجع سابق، ص 15.

14. الشعر والشعرية –الفلاسفة والمفكرون العرب– ما أنجزوه وما هفوا إليه، تأليف د. لطفي اليوسفي، الدار العربية للكتاب، 1992، ص 199.

15. البيان والتبيين لأبي عثمان الجاحظ، مرجع سابق، 67/1.

16. التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس، د. حمادي صمود، منشورات الجامعة التونسية، 1981، ص 210.

17. راجع مثلاً، حلية المحاضرة في صناعة الشعر، لأبي علي محمد بن الحسن بن المظفر الحاتمي، تحقيق د. جعفر الكتاني، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، ودار الرشيد للنشر، 1979، 215/1، وكتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، مرجع سابق، ص 71-72، الموشح للمرزباني، تحقيق علي محمد البجاوي، مصر، دار النهضة 1965 م، ص 54 وسر الفصاحة لابن سنان الخفاجي، بيروت، نشر دار الكتب العلمية، 1982 ص 259، والمثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، لضياء الدين بن الأثير، تحقيق د. أحمد الحوفي ود. بدوي طبانة، الطبعة الأولى، مصر، مطبعة نهضة 1380 هـ، 1960 م، 121/3، ومنهاج البلغاء، لحازم القرطاجني، مرجع سابق، ص 318-319.

18. كمال أدب الغناء للحسن بن أحمد السرخسي ص 21 نقلاً عن مفهوم الشعر للدكتور جابر عصفور، مرجع سابق، ص 74.

19. عيار الشعر لابن طباطبا، مرجع سابق، ص 65، والذي نبَّه إلى استفادة ابن طباطبا من السرخسي هو الدكتور جابر عصفور، راجع كتابة مفهوم الشعر، مرجع سابق، ص 45-46.

20. الشعر والشعرية الفلاسفة والمفكرون العرب، د. لطفي اليوسفي، مرجع سابق ، ص 114.

21. فن الشعر من كتاب الشفاء لأبي علي بن سينا (ضمن كتاب فن الشعر لأرسطو، ترجمة عن اليونانية وشرحه وحقق نصوصه، د. عبد الرحمن بدوي، كلية النهضة المصرية 1953، ص 150.

22. القياس من كتاب الشفاء لابن سينا تحقيق، سعيد زايد، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر، 1384 هـــ، 1964 م ص 5.

23. راجع نظرية الشعر عند الفلاسفة السلمين، د/ألفت كمال الروبي، الطبعة الأولى، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر 1983 ص 125.

24. كتاب الموسيقى الكبير للفارابي ص 1184 نقلا عن نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين د. ألفت الروبي، مرجع سابق، ص 126.

25. راجع ذلك في نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين د/ألفت الروبي، مرجع سابق ، ص 105-112.

26. المرجع السابق ص 121، وراجع ص 116.

27. راجع كلام الفارابي في هذا الموضوع في كتاب الشعر، تحقيق محسن مهدي، مجلة شعر العدد 12، بيروت 1959 م ص 93، وكلام ابن سينا في فن الشعر من كتاب الشفاء، ضمن كتاب فن الشعر لأرسطو، مرجع سابق، ص 160، وكلام ابن رشد في تلخيص الشعر ضمن كتاب فن الشعر لأرسطو، مرجع سابق، ص 61.

28. إحصاء العلوم للفارابي، تحقيق عثمان أمين، القاهرة، دار الفكر العربي، 1948 م ص 68.

29. نظرية الشعر عند الفلاسفة الإسلاميين د. ألفت كمال الروبي، مرجع سابق، ص 59.

30. كتاب الشعر للفارابي، مرجع سابق ص 93-94.

31. الهوامل والشوامل لأبي حيان التوحيدي، نشر أحمد أمين والسيد أحمد صقر، القاهرة 1951 ص 240-241، وراجع الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي د. جابر أحمد عصفور، مصر، دار المعارف، د.ت. ص 300 -301.

32. منهاج البلغاء لحازم القرطاجني، مرجع سابق، ص 19.

33. العبارة لأبي هلال العسكري، أوردها في كتاب الصناعتين، مرجع سابق ، ص 25.

34. كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، مرجع سابق ، ص: 29، راجع البيان والتبيين للجاحظ، مرجع سابق، 93/1، والتفكير البلاغي عند العرب د. حمادي صمود، مرجع سابق ص 286.

35. البيان والتبيين للجاحظ، مرجع سابق 315/2.

36. الوساطة بين المتنبي وخصومه لعلي بن عبد العزيز الشهير بالقاضي الجرجاني تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي. الطبعة الأولى، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، (1364 هـ-1945 م)، ص 27.

37. المرجع السابق ص 19.

38. دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني تح محمود محمد شاكر، الطبعة الثانية، مطبعة المدني بالقاهرة، جدة، دار المدني، 1413 هـ، 1992 م ص 422-423.

39. يقول عبد القاهر الجرجاني : "وجملة الأمر أنّا لا نوجب الفصاحة للفظة مقطوعة مرفوعة من الكلام الذي هي فيه، ولكن نوجبها لها موصولة بغيرها ومعلقا معناها بمعنى ما يليها. دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص : 402.

40. دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، مرجع سابق، ص: 258.

41. أسرار البلاغة لعبد القاهر الجرجاني تحقيق محمود محمد شاكر الطبعة الأولى، القاهرة، مطبعة المدني، جدة، دار المدني، 1412 هـ 1991 م ص 342-343.

42. كتاب الحيوان لأبي عثمان الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون الطبعة الثالثة، بيروت 1969 م، 3/131-133.

43. الأثر الجمالي في النظرية البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني (مقال) د. محمد مشبال، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، مرجع سابق ص 1992.

44. الهوامل والشوامل لأبي حيان التوحيدي، مرجع سابق، ص 240.

45. راجع النكت في إعجاز القرآن للرماني، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، للخطاب والرماني وعبد القاهر الجرجاني، تح. محمد خلف الله، ود. محمد زغلول سلام، الطبعة الثانية، مصر، دار المعارف 1968 م، ص 80-81-84-85.

46. راجع كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، مرجع سابق، الصفحات : 262-263-264-300 وما بعدها.

47. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، لأبي علي الحسن بن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، الطبعة الخامسة، بيروت، دار الجيل، 1981 م، 1 287.

48. راجع مثلاً نقد الشعر لقدامة بن جعفر، تحقيق د. محمد عبد المنعم خفاجي، الطبعة الأولى، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة 1979 ص 130، مقدمة في شرح ديوان الحماسة 1/95-160، وسر الفصاحة لابن سنان الخفاجي، مرجع سابق، 246-253-254-255 ونهاية الإيجاز في دراية الإعجاز لفخر الدين الرازي، تحقيق د. ابراهيم السامرائي، ود. محمد بركات حمدي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1985 م ص 180.

49. تلخيص الشعر لابن رشد، ضمن كتاب فن الشعر لأرسطو، مرجع سابق. ص 229.

50. تلخيص الخطابة لابن رشد، تحقيق محمد سليم سالم، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي القاهرة (1337 هـ-1967 م) ص 607.

51. التبيان في علم البيان المطلع على إعجاز القرآن، لابن الزملكاني، تحقيق أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، بغداد، مطبعة العاني، 1964 م ص 178.

أهمية نظرية اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات

نصر الدين بوحساين
جامعة سعد دحلب، البليدة.

Résumé

Tout en proposant un nouveau modèle pouvant expliquer les processus cognitifs d'apprentissage de la langue arabe pour un public d'apprenants adultes, cette étude vise aussi à délimiter avec exactitude les champs sémantiques de certains termes cités en didactique des langues notamment le terme **approche** qui se confond souvent avec le terme méthode.

Il me semble nécessaire, à priori, de distinguer le sens spécifique de chacun afin d'éviter cet amalgame.

En outre, la délimitation des significations exactes de certains autres termes tels que : compétence linguistique, capacité et habilité m'a semblé capitale pour la compréhension du modèle de l'interlangue.

Le modèle de l'interlangue est à mon avis et c'est ce que j'essaie de défendre tout au long de mon étude le plus adéquat pour **expliquer** de la manière la plus plausible, la plus logique certains phénomènes inhérents aux processus d'apprentissage employés par un apprenant d'une langue cible donnée: phénomènes que les études contrastives, et études des fautes ont souvent éludés ou ignorés tels que: la surgénéralisation, la temporisation les stratégies de répétition, ou de questions répétées ...etc.

Le modèle de l'interlangue se propose de donner une explication cohérente de tous ces phénomènes nonobstant les fautes dans un cadre psycholinguistique partant du continuum qu'utilise un apprenant dans la construction d'une capacité linguistique dans la langue arabe.

لقد عرفت تعليمة اللغات تطورا عميقا ابتداء من منتصف القرن العشرين حيث كانت حينذاك تعد فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية[1] ومختبرا لنظرياتها وروادها، نتيجة اعتبار الكثير من الباحثين والمنظرين فيها أن تعليم اللغة هو بالضرورة جزء لا يتجزأ من اللسانيات العامة بالنظر في الموضوع الملقن الذي يفترض-منطقيا- جهيدة باللغة المراد تعليمها، ويستعين عند تطبيقه بالمنهجية وليدة علم النفس التربوي.

انطلاقا من هذا المبدأ كانت التعليمية لا تعدو أن تكون مستوى من مستويات علم هو بدوره عروة تصل بين علم اللسان ومنهجية التعليم، تكيف فيها النظريات اللسانية ونظريات علم النفس التربوي لتصب في قالب تعليمي. ولعل أحسن مثال على ذلك المنهج البنوي السمعي والشفاهي (أو كما يحلو للعامة تسميته بالطريقة الأمريكية) الذي كان محصلة للنظرية التوزيعية الأمريكية، ونظرية الاشتراط الإجرائي النفسية حينما اعتبره الكثير[2] مخبرا للفكر اللساني الأمريكي في توجهه البنوي من جهة والقاعدة السلوكية النفسية بمختلف تفريعاتها .

لم تبدأ التعليمية في شق دربها وتحديد حروفها إلا في بداية الثمانينيات من القرن العشرين بشعور ثلة من الباحثين والمفكرين بالأهمية المتنامية التي غدت تكتسيها والأفنان المتنوعة التي انبثقت من صلبها وأصلها حيث اتجه الكثير إلى اعتبارها علما قائما بذاته له أصوله الابستمولوجية وتطبيقاته الميدانية بحيث لا يمكن تقديره فرعا لعلم أعم منه لأنه يأخذ من علوم مختلفة وأحيانا -وهي تبدو للناظر غير الحصيف- متباعدة تنصهر في بوتقته لتأخذ شكل قالبه الذي يسمه.

لم يكن هذا الاستقلال دون عسر ولا أناة حيث نجم عن موجات متلاحقة ودفعات متتالية من الأبحاث و التحريات كانت كلها تجنح إلى إبراز أهمية هذا العلم الجديد وإلى تفتيق جليل قدره وعظيم فائدته التي لا يمكن أن تنبجس إلا في استقلاله بما يحمل ذلك من نتائج أهمها وضوح المعالم والآفاق ودقة الأهداف

وكذا تنوع الروافد والقواعد إضافة إلى جلاء الحدود والحروف. إن أهم الحقائق التي توصلت إليها هذه الأبحاث تتمثل فيما يأتي :

1. مهما يكن وصفنا للغة دقيقا، وبياننا لدقائقها مركزا ومفصلا وتحليلنا لمكوناتها رصينا متناسقا وتعليلنا لظواهرها وآلياتها المختلفة الظاهرة منها والباطنة محكما فإن تعليمنا لها وإيصال وحداتها في مختلف المستويات إلى أذهان المتعلمين لن يعني حتما أن يكون بنفس الدقة والجودة وثبات الخطى، فمهما بلغت الدراسة النظرية للغة شأوا، وارتقى البحث في أصولها وفروعها عزا، واستخراج مكوناتها بهرجا فإن ذلك لن يستلزم البتة يسرا في تعليمها وتلقين أصولها وفروعها -المتوصل إليها من قبل- ثم استعمالها فعليا في وسط متكلميها وممتلكي ناصيتها ، فالدرس العلمي للشيء شيء ، وتلقين كيفية تداوله واستخدامه شيء مغاير تماما .

2. يترتب عن العنصر الأول بالضرورة أن تعليم اللغة يجب ألا يقتصر على تبليغ الرصيد الباطني للغة باعتبارها نظاما ذهنيا مجردا تتحكم فيه جملة من القواعد الباطنية فحسب بل يتخطى ذلك إلى مستوى التأدية وجملة العناصر الخارجية المحيطة والمؤثرة فيه باعتبارها هي أيضا وحدات ذات وظيفة لها خصائص تمييزية فالكلام بمختلف تنوعاته وأنساقه شق جوهري في عملية التعليم لا مناص من حصر مكوناته وعناصره الداخلة في عملية التبليغ والتواصل والتي تشكل -شئنا أم أبينا- أركانا في دورة التخاطب يستغلها المخاطب تعبيرا عن أفكاره وتدعيمها.

وإذا كان ذلك كذلك فإن تعليمية اللغات لا تقتصر في أسسها المعرفية والعلمية على اللسانيات العامة -بمختلف نظرياتها وتوجهاتها- أو علم النفس بمختلف فروعه وعلوم التربية أو حتى علم الاجتماع، إنما هي البوتقة التي تنصهر فيها جميع هذه العلوم فتنسكب في اتجاه واحد غايته واحدة تنحصر في إيصال المتعلم إلى استخدام اللغة الهدف بالكيفية التي تدنو من الاستعمال الفعلي للمتكلمين الأصليين فالتعليمية بهذا المنحى تتصف بجملة من المميزات أهمها :

أ. **نفعية عملية** : فهي لا تأخذ في مجال اهتمامها وفي مدى حسبانها ما تأخذه اللسانيات العامة -مثلا- عند دراستها اللغة ، فإذا كانت هذه الأخيرة تهتم بتحليل نظام اللغة أو تفسيره[3] مجملا بجميع مستوياته وبقواعده المختلفة وأضربه المتباينة دون أي حصر-فكلما كان استقراء الظاهرة النحوية أوسع كانت النتائج أجدى وأغور- فإن التعليمية لا تعتد فيما تأخذه من اللغة إلا بما يساير احتياجات المتعلمين وما يكثر دورانه من الأساليب والمصطلحات ،أي ما هو وظيفي نفعي يحتاج إليه المتعلم باستمرار[4].

ب. **تصفوية اختيارية** : والمقصود بذلك أن التعليمية بمسايرتها لاحتياجات المتعلمين وأهدافهم تضطر التركيز على مستويات لغوية دون غيرها والاقتصار على مجالات من اللغة (في نظاميها الشفاهي والكتابي) دون سواها حرصا منها على شد انتباه المتعلم ورغبته في التعلم[5].

ههنا يبدو جليا دور الموجه -المتمثل في الرغبة والاحتياجات المعبر عنها- في انتقاء المستوى اللغوي وكذا طبيعة الوحدات اللغوية المقدمة .

تختار التعليمية من المستويات اللغوية -التي حللتها اللسانيات دون الاضطرار لسبر الأغوار والبحث في العلل والغور في الأسباب بل الاقتصار على الوصف والتصنيف- وكذا من النظريات النفسية والاجتماعية ما يحقق أهداف المتعلمين والأغراض العامة للمنهج المطبق، تضبطها في ذلك صفة النفعية التي تسمها وتحدد خطاها[6].

ج. **التحيين** : والمراد بذلك مسايرتها لما يمكن أن يستجد في مختلف المجالات العلمية التي تنصهر في بوتقتها -وهو الأصل- واستعانتها بمجالات تبدو لأول وهلة نائية عنها كالتكنولوجيات بوجه عام وما استعمال الحاسوب كوسيط مادي (وسيلة) في التعليم بشكل مباشر حينما تبرمج فيه دروس متناسقة في تعليم اللغة مقروءة مسموعة ومنطوقة أو بشكل غير مباشر بتسييره الآلي لمخابر اللغات وكذا

الاتخاذ من شبكة الأنترنيت وسيلة للإلقاء والشرح أو "الساتل" لبث الدروس في عمليات تبادلية نشطة (interactive) إلا دليل على هذا التماشي وتلك المسايرة.

تشكل مناهج تعليم اللغات أحد المكونات الجوهرية لتعليمية اللغة إذ من خلالها قامت كعلم مستقل بذاته وبواسطتها عرفت النمو والتطور الذي تعرفه، فلابد إذن -بل النظر في موضوع اللغة الانتقالية التي حاولت مختلف مناهج تعليم اللغات معالجتها من مختلف الزوايا ووفقا لخلفيات علمية متباينة أحيانا- أن نعرفها ونحصر حروفها إذ كثيرا ما وقع الخلط بين جملة من المصطلحات[7] تبدو في ظاهرها متشابهة إلا أن أصلها وماهيتها وأهداف كل واحدة منها تختلف عن الأخريات.

يقصد بالمنهج أو كما يسميه البعض بالمقاربة[8] جملة أو مجموعة التصورات والإجراءات الموجهة إلى تنظيم وتحسين عملية تعلم اللغة. فهو تصور وتخمين نظرين أساسها ملاحظة مقتضيات وسيرورات عملية التعلم ثم إجراءات وكيفيات عملية التعليم تدعمها عمليات ذهنية متسلسلة مترابطة تسير وفق منطق معلوم وصولا إلى نتيجة معرفية كنهها مثل مجردة صالحة -حسب تصور المنظر على الأقل- للتعميم وفقا لمختلف الحالات التعليمية. فالمنهج نظام عام ترتبط مختلف مستوياته -النظرية منها والتطبيقية الميدانية- بجملة من العلاقات والقواعد الضابطة -مجردة وعملية نفعية- مما دفع ببعض الباحثين[9] إلى اعتباره مصفوفة ذات مركبتين متلازمتين يمثل الأولى (المركبة الأفقية) المستوى النظري أو القاعدة النظرية المحددة والموجهة بينما تمثل المركبة الثانية (العمودية) المستوى العملي التطبيقي والميداني بحيث نجدها تتكون من العناصر الجوهرية التي تتركب منها الحالة التعليمية على وجه التقريب[10].

فإن نظرنا في المستوى العمودي فإننا سنجده يتكون من جملة من الفئات أو المستويات تربطها عرى وثيقة التواصل والربط وتتكون مما يأتي :

1. **الوسط العام** : ويقصد به المجال الاجتماعي المحيط بالوسط المدرسي أو المجال الاجتماعي الذي يتفاعل فيه المتعلم. إن اعتبار هذا المستوى يحتم أن نأخذ بعين الاعتبار جملة العوامل والمؤثرات المتحركة داخل هذا الوسط التي تدخل بوجه مباشر أو غير مباشر في التركيب المعرفي والسلوكي للمتعلم، باعتباره العنصر المحوري، سواء أتعلق الأمر بالآليات العامة المتحكمة في مجريات التفكير من تمايز أو تكامل أو تفاضل أم تشمل المركبات الدنيا من أهداف واتجاهات وقيم. وما يعنينا في هذا المقام هو السلوك اللغوي الظاهر من جهة والسيرورات الباطنية المتحكمة فيه من جهة أخرى سواء ارتبط بالمتعلم خارج القسم الدراسي حينما يستعمل لغة أو مستوى لغويا ينأى به عن اللغة التي يتعلمها (لا أستعمل في هذا المقام مصطلح الاكتساب خشية الالتباس الذي يمكن أن يحصل في ذهن القارئ بين مفهومين يبدوان لأول وهلة أنهما متقاربان لكن حقيقتهما متباينة) أم تعلق بجملة الملابسات الاجتماعية، الاقتصادية وحتى السياسية التي تتجاذب مناحي المجتمع فتؤثر بوجه المباشرة في السلوك اللغوي العام .

إن الوسط العام بمختلف مكوناته يمثل حقلا علميا ذا أهمية علمية أكيدة فهو عنصر من عناصر العوامل الخارجية الداخلة في المركبات الوسطية المشكلة للتركيب المعرفي للمتعلم حينما يتفاعل واللغة الهدف في وسط تعليمي نظامي.

2. **الوسط الدراسي** : والمقصود به في مقامنا هذا الوسط الدراسي النظامي (لا المجتمع العام كما كان يتمثله أصحاب المنهج الطبيعي[11] حيث يشمل مجموع الوسائل المادية المسخرة لعملية التعليم من أقسام دراسية مهيئة لهذا الغرض بحيث تحفظ الإسماع الجيد والرؤية السليمة بتناسق الإنارة الطبيعية والاصطناعية والتهوية الجيدة، وكذا مخابر اللغات وما تتطلبه من معدات تكنولوجية ذات تصنيع متناه في الدقة –فقد أصبحت مخابر اللغات الحديثة تعج بالآلات الإلكترونية من مسجلات

رقمية يتحكم فيها حاسوب مركزي يقوم بإدارته الأستاذ بمساعدة تقني متخصص في الإعلام الآلي -ضف إلى ذلك المكتبات وما تحويه من كتب ومؤلفات ودعامات مادية تقرب المتعلم من المواد المتعلمة فهما وإدراكا لمكنوناتها.

يشكل الوسط الدراسي بهذا التصور نظاما متلائم المستويات متناسقا يعمل فيه كل جزء خدمة للأجزاء الأخرى، وإن قولنا بأنه نظام فذلك يعني بالضرورة تعاضد بين المستويات والعناصر المكونة له وفق قواعد وقوانين مضبوطة محكمة بحيث يؤدي كل جزء وظيفته المميزة من جهة والمكملة لغيره من العناصر في ذات المستوى والمستويات الأخرى من جهة ثانية في اتجاهين أحدهما أفقي في ذات المستوى والآخر عمودي ينتقل من مستوى إلى مستوى يعلوه أو يدنوه ، فنقصان أحد العناصر المكونة للوسط الدراسي أو اعتراء أحدهما بعارض ينقص من مفعوله ويثني من مردوده سواء أتعلق الأمر بالأقسام الدراسية أم الساحة أو الوسائل التعليمية وأجهزة صيانتها أم التأطير الإنساني الساهر على حسن استغلالها يثلم من تناسقه ويؤدي إلى نقص نفعه ونجاعته وفشله خدمة للعملية التعليمية. وهو الأمر الذي يلاحظ -مع الأسف الشديد- في الكثير من مؤسساتنا التعليمية بمختلف أطوارها ومستوياتها وكأن التعليم والتعلم ما هو إلا برنامج دراسي وجدران وأساتذة وتلاميذ وكتب ومطبوعات مدرسية لا يربط بينها رابط حيث لا يعتنى فيها بما يوفر الراحة والارتياح لأولئك التلاميذ -تأثير ظروف المجال في المركبات النفسية للمتعلم- فيركزُ على الظاهر ويهمل الباطن وكأن المدرسة بهذا المنطق ووفق هذا التصور لا تعدو أن تكون "محضنة" وجدرانا يحبس فيه المتعلم لأن لا يلتقمه الشارع، والمعلوم أن الكثير من المناهج التعليمية المعاصرة -التي انتبه فيها أصحابها إلى الأهمية البالغة للعامل النفسي- تركز كثيرا على عامل الطمأنينة.[12]

3. **الموضوع** : والمقصود بذلك مادة العملية التعليمية متمثلة في اللغة الهدف.[13] التي هي مناط أي منهج تعليمي. يقتضي الموضوع تسخيرا لجملة من القدرات الذهنية والبيوعصبية التي تخدم في عملها بناء الملكة اللغوية بمختلف مستوياتها.[14] ملكة يتأسس بناؤها لبنة لبنة في فكر متعلم هو العنصر الأساسي في هرم المنهج التعليمي من جهة وهو المكون الذي يتفاعل بالدرجة الأولى مع اللغة الهدف داخل الفوج الدراسي، يدرك وحدتها في مختلف المستويات يعالج ما أدركه وفقا لنموذج ومثل قبلية كامنة في مناطق الذاكرة الغائرة (الذاكرة ذات المدى البعيد) ثم يخزن ما عالجه في أحد المجالات المخصصة لذلك وهو إما أن يكون ذاكرة آنية أو كما يسميه المختصون في علم الأعصاب وعلم الأعصاب اللغوي[15] بذاكرة العمل أو في ذاكرة غائرة لا تحوي البنى والتراكيب كما هي إنما تختزلها وفقا لنماذج عامة ومثل مجردة يمكن تكديسها بسهولة والعودة إليها بيسر ودون أناة وفقا لآليات ذهنية عامة تخضع بدورها لقواعد عامة تشكل شبكة معرفية وعصبية متكاملة (تحاول مضاهاتها الشبكات المعلوماتية الحديثة).

ههنا يجدر التنبيه إلى أن تعليم الموضوع لا يعني بالضرورة إكساب البنى والتراكيب اللغوية بالمعنى الضيق (in stricto-sensu) بقدر ما يعني تعليم كل النظم الحالية المصاحبة للخطاب اللغوي في خضم دورة التخاطب .

وهكذا فإن تحديد الموضوع لا يمكن أن يكون له أثره المحمود والجدوى المقصود إلا إذا أحس المتعلم-بما يخزنه ذهنه من ملكات وقدرات ذهنية-[16] فيوظف ذات الرصيد كما يتصوره هو بما يكفل له تلبية حاجاته وتحقيق مآربه. هذا ما دفع بالمشتغلين بمجال تعليمية اللغات إلى اختيار الموضوع وفقا لجملة من العوامل والمؤثرات أساسها الوسط الاجتماعي والدراسي للمتعلمين معتنين باستعداداتهم وتوجهاتهم -وما يتطلبه ذلك من حصر ممعن ودقيق للمعارف المسبقة (prérequés)

وكذا البناء المعرفي بتفاعل مختلف مستوياته سواء أتعلق الأمر منها باللغة أم بالعوامل غير اللغوية الفاعلة- سواء أكانوا فرادى أم أعضاء داخل الأفواج الدراسية.

يعتمد اختيار الموضوع في كنهه على الانتقاء والتنظيم فالتقديم والإخراج. وأما الانتقاء فهو اختيار النصوص اللغوية وفقا لمعايير الملائمة والتوافق والطبع والمقصود بالملائمة تماشي المضامين والمعاني التي تحويها النصوص مع المركبات المعرفية العامة للمتعلمين بخاصة ما يرتبط منها بالمقومات الاجتماعية والأخلاقية والدوافع النفسية الداخلية، والمراد بالتوافق مدى احتواء هذه النصوص على البنى والتراكيب -وما يترتب عن ذلك من مثل ذهنية مجردة- التي يحتاجها المتعلمون في مرحلة معينة من مراحل التعليم، مما يستوجب بالضرورة ويستلزم حتما العنصر الثالث الذي يجيب عن السؤال هل نقدم نصوصا أصلية (طبيعية) أم نصوصا يتحكم ويتدخل فيها بالتصرف؟

أما التنظيم فيراد به ترتيب هذه النصوص -وهنا يمكن للترتيب أن يخضع لعدة مقاييس يرتبط البعض منها بالمركبات اللغوية المحضة كاتصال الترتيب بتوالي الأبواب النحوية العامة أم بمعاني الوحدات اللغوية الافرادية المراد تلقينها، ويمكن له أن يخضع لمقاييس غير لغوية لعل أهمها المقياس الاجتماعي حيث يتماشى فيه ترتيب النصوص وفق محيط المتعلم أو يخضع لأولويات مجالات اهتمام المتعلمين -المحددة مسبقا- أو المقياس النفسي الذي تراعى فيه رغبات المتعلمين من جهة ومتوسط الفروق الفردية.

إن لاختيار النصوص وترتيبها باعتبارها وحدات كبرى لا تحمل معان لغوية فحسب بل تضم بين جنباتها زخما من القيم والمثل أهمية بالغة الخطورة، فإن كان للمعاني اللغوية وقع شعوري في ذهن المتعلم فإن للمقومات الثقافية والأخلاقية التي تحويها وترتبط بها -بما سبق وما يلي من النصوص- أثر في لا شعور المتعلم "بقولبة" فكره وفقا لسيرورة الترتيب العامة أما التقديم فيتم

باختيار الوسائل الكفيلة بتيسير تعامل المتعلمين مع هذه النصوص بحذف -أو على الأقل بإنقاص- عوامل التشويش والتداخل[17] بحيث يصل مردود تواصل المتعلم والموضوع إلى حد التمام، يمكن أن يتم ذلك باختيار وسائل سمعية شفاهية (كالأشرطة والأقراص المضغوطة والأفلام) أو وسائل كتابية (كالمطبوعات والكتب......). ويراد بالإخراج تنظيم الكيفية التي يقدم بها الموضوع من طرق تربوية متنوعة تضمن تفاعل المتعلم والموضوع واضح المسلك يسير النهج بحيث تبدو له المقاصد جلية والمعاني قريبة المأخذ دانية من مداركه ومدونته المعرفية.

4. **المعلم** : وهو أحد العناصر الفاعلة في العملية التعليمية باعتباره متغيرا -بالمفهوم الرياضي للمتغير- يؤثر في المتعلم ويتفاعل معه داخل الفوج الدراسي بما يقدمه له من توجيهات وتصويبات وما يجيب عليه من تساؤلات واستفسارات تجعله إما في حالة توافق والفوج[18] أو في حالة تنافر تعيق من علاقة التواصل الرابطة بينهما، ويؤثر أيضا في الموضوع (المادة اللغوية المعلمة) بما يتخذه من طرق لتحليلها وتكييفها وفقا للمكونات المعرفية للمتعلمين وما يكتنزه من قدرات وموارد فكرية.

وإذا كان ذلك فإنه يتعين أن ينظر إلى المعلم من زوايا ورؤى مختلفة سواء أتعلق الأمر بالتحصيل العلمي العام الذي يستلزم إلماما وجهبذة باللغة أم تمكنا من القدرات التبليغية في اللغة الهدف -لأن العلم بالشيء لا يعني بالضرورة اتقان استعماله ناهيك عن القدرة على تعليمه وتمكين الغير منه. أم من حيث السن والجنس ثم التكوين النفسي والقدرة على نقل المعلومات بما يستوجب نموا ملحوظا لجملة من المكنات الذهنية والوجدانية.

5. **الفوج الدراسي** : إن المراد بالفوج الدراسي مجموع المتعلمين داخل الحالة التعليمية. والفوج نوعان عام وخاص، أما العام فيتمثل في المتعلمين يضاف إليهم المعلم بينما يراد بالخاص جملة المتعلمين فقط.

تبدو مزية الفوج في عمومه أو خصوصه في مدى تلائم قطبيه على العموم من حيث التواصل المعرفي والترابط الوجداني فهو من هذه الحيثية عنصر فاعل في نجاح العملية التعليمية عموما أو فشلها، أما باب النجاح فيطرق حين حصول التفاعل الإيجابي بين القطبين –اندماج المعلم مع المتعلمين أو تقبلهم له– يترجمه تواؤم وتناسق في السلوك العام وتفاعل والمضامين المقترحة، أما سبيل الفشل فيسلك حين حصول الانفصال بين الطرفين نتيجة عوامل نفسية واجتماعية أو ثقافية تؤدي إلى قطع دابر كل تواصل مجد، وتفاعل يسهل إلى حد بعيد من التعلم الانسيابي.[19]

إن مناط تجانس الأفواج الخاصة عموما جملة من الشروط نوجزها فيما يأتي:

- متابعة المتعلمين لأهداف تعليمية واحدة أو متقاربة التوجهات.
- اتحاد في الاستعدادات الشخصية والمعارف السابقة التي تؤدي بالضرورة إلى تقارب في الفروق الفردية.

فالفوج الدراسي بهذا المنحى هو محصلة لأهداف فردية مشتركة ولتوافقات مزاجية عاطفية كثيرا ما يكون لها الأثر العميق في العملية التعليمية عموما حين التلاؤم المسهل للتواصل والانسياب صنو النجاح أو الانفصال الفاصم لعرى التواصل مؤسس الدفاع والانغلاق.

6. **المتعلم** : هو أحد الأطراف الفاعلة في الحالة التعليمية[20]، بحيث يمكن اتخاذه معياراً نسبيا لتقييم المنهج المطبق باستطلاع مدى تحقيق الأهداف المشتركة عند نهاية العملية التعليمية ورسوخ تلك الأهداف في سلوكه اللغوي الظاهر وفي تفكيره وإدراكه (أي في كل من المُدْخل والمُخْرَج)[21]. وهو يعتبر طرفا أيضا لأنه عندما يقدم مقاعد الدراسة يأتي وقد وجهته دوافع جعلته يحس بحالة من الاضطراب

وعدم الاتزان يجنح إلى استتبابها وتوازنها، يأتي وقد رسخت في ذاكرته (بمختلف أنواعها ومستوياتها) جملة من الخبرات السابقة والآليات والمثل الذهنية تتجاذبها ثلة من الملكات المتناسقة –ههنا يتدخل عامل النضج والذكاء في حقل هذه الملكات وكذا عامل السن– حاكها فكره في سيرورة بنائية مستمرة (ههنا، وفقط ههنا، سيتجلى نموذج اللغة الانتقالية كمسلك في تفسير الأنشطة الذهنية التي تتفاعل داخل خلد المتعلم حينما يتعامل مع اللغة الهدف، وجملة الاستراتيجيات والحيل التي يستغلها بناء لنظام لغته الجديدة) حاكها فكره من خلال احتكاكه بالوسط الذي يتفاعل فيه. فما من شيء يقدم له أو يطرح عليه إلا وفحصه بعين حذرة ومحّصه، يعمل فيه كافة قدراته العامة من تفاضل وتكامل وتعميم وتجريد (وتبقى درجة الإعمال ودقته مرتبطة ارتباطا وثيقا بعوامل غير لغوية كالسن والنضج والذكاء).

إن للمتعلم فكرا يستطيع أن يستكشف به، يحلل فيبوب ثم يخزن أية معلومة يريدها أو يبغي الوصول إليها وفي هذا المقام يتدخل عامل الرغبة بما تحركه من مركبات عاطفية باطنية كثيرا ما يؤثر في العوامل الوسطية للاكتساب، فالمتعلم –بهذا التصور– كائن معقد الميزات ومناحي التفكير له سلوك كتلي لا يمكن تحليله إلى مكونات أساسية –رغم وجود سلوك جزيئي– في أغلب وجوهه فإذا ما جنح إلى التعلم فإن ذلك ما هو إلا بحث عن إحداث لتوازن ولدته رغبة باطنة أو حاجة ملحة.

أما إذا نظرنا، في المستوى الأفقي من المصفوفة فإنه يحوي جملة الأدوات العلمية والمعرفية العامة التي تسمح للباحث في مجال تعليمية اللغات والمشتغل باستجلاء مكنوناتها بدراسة الفئات المبينة أعلاه وفق منهجية مضبوطة واتجاه دقيق واضح المعالم والحروف لا يعتوره زيغ أو شطط[22]. يتكون هذا المستوى من مركبتين أساسيتين تضم الأولى التصور النظري العام المجلي لأسس بناء المنهج وقواعده المعرفية وكذا منطلقاته العلمية والإبستمولوجية أما الثانية فإجرائية عملية تهتم

بتطبيق المبادئ العامة في حقل تعليم اللغات آخذة بعين الاعتبار جملة النتائج المستقاة من التطبيقات المختلفة حسب الفئات التربوية في عملية مد وجزر يتجاذبها كل من التنظير والتطبيق في ارتجاع واقتراح.

إن غرض هذا المقال لا يكمن في بيان مكونات هاتين المركبين وتأثير كل ذلك في مجال تعليم اللغات إنما ، القصد إبراز اهتمام التعليمية الإجرائية بظاهرة كثيرا ما عجزت النماذج السابقة عن تفسيرها تفسيرا متكاملا ناجعا (لأن الحلول المقترحة من تلك التفاسير كانت قاصرة) ألا وهي ظاهرة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون على مختلف المستويات وفي مختلف المراحل التعليمية يضاف إليها ظواهر أخرى قلما اهتم بها الباحثون أو أعاروها كبير اعتبار كالتلعثم والتزحر والتردد أثناء عملية التواصل اللغوية. اقترحت نماذج وفق منطلقات علمية مختلفة لعل أهمها النموذج التقابلي ذو الأساس البنوي -في جانبه اللغوي- والسلوكي في جانبه النفسي الذي اهتم بالمقارنة والإحصاء ثم تقديم التفسير المتمثل في النقل والتداخل والتشويش ثم اقتراح الدراسات اللغوية المقارنة لتوقع مواطن التشويش لتلافيها ثم التركيز عليها في مراحل لاحقة، لكن النموذج التقابلي أثبت -بمرور الوقت وكثرة التطبيق باستغلال نتائج التحريات العلمية الميدانية المتحرجة- قصوره وقلة فائدته لاستمرار الأخطاء المرتكبة ثم لبروز أخطاء لم تكن متوقعة في نتائج المقارنة فظهر إذ ذاك نموذج اللغة الانتقالية الذي لم يحصر اهتمامه في المجال اللغوي المحض بل وسعّه إلى المجال النفسي والنفسي اللغوي ليفهم ظاهرة الخطأ فيعتبرها ظاهرة طبيعية تعتري سيرورة التعلم -حيث كان يعتقد منظرو المناهج البنوية ومطبقوها أنها ظاهرة شاذة يجب علاجها على التوّ أو على مراحل دون إغفالها أو إهمالها- أولا ثم يحاول تفسيرها تفسيرا يستنجد بالمركبات النفسية للمتعلم -إدراكا ومعالجة ثم إخراجا- من خلال نموذج اللغة الانتقالية ليحاول أخيرا تقديم الحلول التي تراعي نفسية المتعلم داخل الفوج ومركباته المعرفية والاجتماعية.

أ. **مفهوم اللغة الانتقالية**[23]:

إذا أردنا أن نقدم تعريفا ابتدائيا نقول إنها نظام باطني ينبني شيئا فشيئا في ذهن من يتعلم لغة هدفا (جديدة) ما دون أن يكون هناك تلاق بين رصيده اللغوي السابق (ل1 إن وجدت) والعناصر والقواعد الجديدة في (ل2)[24]، وإن دورها ومميزاتها وخصوصياتها الذهنية مرتبطة ارتباطا جوهريا بمجموعة المركبات الفردية والاجتماعية التي تؤثر في سيرورة التعلم والحالة التعليمية عموما. فاللغة الانتقالية بهذا الشكل نظام -بمعنى أنها جملة من المستويات تحكمها قواعد تسيرها وفق تنظيم مخصوص يضمن تناسق المستويات وتآلف العناصر المشكلة لها- ذهني أي أنه يخضع لجملة المركبات الفكرية والمعرفية الفردية بما يضفي عليه طابع التجريد، تنشأ أثناء تعلم لغة هدف ما بمعنى أن نواة اللغة تبدأ في النشوء حينما تلتقي (ومنه تتفاعل) جملة المعارف المتصلة باللغة الأولى (ل1) بمركبة المعارف التي أدركها ثم عالجها المتعلم من اللغة الهدف (ل2).

إذا قلنا في بداية هذه الفقرة أن اللغة الانتقالية هي نظام ذهني مجرد، فهل هذا يعني أنها لغة طبيعية مثلها مثل اللغة الأولى أو اللغة الهدف ؟

ردا على هذا التساؤل يمكن القول منذ البداية أن اللغة الانتقالية تحمل من الخصائص والمميزات ما تنأى به عن اللغات الطبيعية من حيث الجوهر والطبيعة فلا تعدو أن تكون بناء (منوالا) متميزا يتراوح استمراره طولا أو قصرا ويمكن أن نجمل الفروق بينها وبين اللغات الطبيعية فيما يأتي :

1. لا تتكون اللغة الانتقالية من صيغ مقبولة وقواعد سليمة (يتوفر فيها شرط الاستقامة) وفقا لمعايير اللغة الهدف فحسب بل تحتوي أيضا على عدد كبير من الصيغ والتراكيب غير المقبولة ومن القواعد والنماذج التي تمرق عن المثل والأصول الضابطة للغة (ل2).

2. لا يمكن اعتبار اللغة الانتقالية مجالا للتعليم لوجوب اقتصار وانحصار موضوع العملية التعليمية في نصوص من اللغة الهدف فقط فذاك هو غرض كل منهج تعليمي.

3. يصعب إلى حد بعيد وضع معايير وقواعد عامة توصف من خلالها اللغة الانتقالية مقارنة بما يمكن وضعه -بعد التحري والتعليل والتعميم- من قواعد تمثل آليات اللغات الطبيعية، لكن القول بالصعوبة لا يعني البتة التقريبية في الدراسة والاستنباط إذا ما تعلق الأمر باللغة الانتقالية فدراستها تخضع للضوابط العلمية الصارمة وتبقى الدقة في تحديد ملامحها نسبية، نسبية التغيرات التي تطرأ فيها وعدم ثباتها.

4. لا يمكن تصور وجود لغة انتقالية دون وجود لغتين طبيعيتين.

5. إن اللغة الانتقالية فردية لا يشترك فيها أفراد مجتمع معين -على الأقل في جانبها الإجرائي الإنتاجي- خلافا للغات الطبيعية التي تمثل أرصدة مستودعة في أذهان الأفراد المشكلين للمجتمعات.

استعمل مفهوم اللغة الانتقالية خلال فترة السبعينات والثمانينات من القرن العشرين نتيجة التطور المستمر الذي عرفه علم النفس وعلم النفس اللغوي وكذا اللسانيات العامة ومناهج تعليم اللغة (التي تشكل البوتقة التي تنصهر فيها هذه العلوم كما سبق بيانه) ونتيجة اختلاف الرؤى وتباين الأسس النظرية والمقاربات المنهجية فقد أطلقت على هذا المفهوم عدة مصطلحات من بينها "النظام التقريبي" و"الملكة الانتقالية" و"النظام البيني" واللهجة ذات البنية الخاصة إلى غير ذلك من المصطلحات التي عجت بها كتب الباحثين[25]. وعلى ما قد يبدو للمتتبع من تباين بين هذه المصطلحات والاتجاهات التي أخذتها الدراسات التي حولها إلا أن ذلك لا يمنع من القول أن جميع هذه البحوث كانت تلتقي في الهدف المتوخى وفي الموضوع أما الهدف فيكمن في تفسيرها لآليات الاكتساب اللغوي التي

يوظفها متعلم ما حينما يكون الموضوع لغة تختلف في بنائها عما عهده أو أخذه مباشرة عن محيطه سواء أتعلق الأمر بتعليم نظامي موجه أم تعلم طبيعي غير مشروط فيه النظامية يضم كل ذلك شعاع موجه يتمثل في المنهج اللغوي المطبق أو الأساس النظري الذي يتأسس عليه.

فاللغة الانتقالية إذن قد ارتبطت دوما بتعليمية اللغات بوجه عام والمناهج التي كانت تهتم نظريا وعمليا بالمشكلات التي تعتري تعليم اللغات وتعلمها وتنظر في مختلف العناصر المكونة للحالة التعليمية وتستجلي العلاقات التي تربط مختلف أقطابها و تتجلى عرى التواصل فيما يأتي:

1. تدور كل من مناهج تعليم اللغات وتحليل اللغة الانتقالية في فلك المتعلم حيث يرتبط الوصف والتحليل فيهما بالكيفيات (التمثيل، الاستراتيجيات، الإدراك) التي يستغلها المتعلم تحقيقا لأغراضه وأثر ذلك التسخير في بناء قدرات تبليغية تحقق أهداف النمط التعليمي الذي كرسه المنهج من جهة وتثبت شعورا بالتوازن ينتاب المتعلم من جهة ثانية بحيث يحس بالارتياح وتحقيق الذات .

2. تعتني كل من مناهج تعليم اللغات وتحليل اللغة الانتقالية بعمليات الاكتساب والإنتاج اللغويين وجملة العوارض التي تعترى مسارهما إضافة إلى اهتمامهما بالأخطاء ودراستها من وجهات مختلفة لغوية بحتة ونفسية لغوية .

3. يعتمد كل من مفهوم اللغة الانتقالية ومناهج تعليم اللغات على بناء إندماجي يقوم على أسس مختلفة مداخل الروافد العلمية يتطلب تظافر تخصصات علمية تبدو لأول وهلة متباينة كاللسانيات العامة وعلم الأعصاب اللغوي وعلم النفس اللغوي وعلم التربية وعلم الاتصال لاستجلاء تلافيف اللغة وفهم آليات التعليم والتعلم اللغويين.

ب. تطور المفهوم :

لقد ساعد على ولوج مفهوم اللغة الانتقالية ساحة مناهج تعليم اللغات والتعليمية بشكل عام بروز عدة نظريات اهتمت بكيفية اكتساب لغة ثانية بحيث افترضت وجود روابط بين الكيفية التي تكتسب بها اللغة الأولى والنمط المتخذ عند تعلم لغة ثانية[26] وقد انحصرت نظرتها على دراسة الإنتاج اللغوي متأثرة في ذلك بالتصور السلوكي من جهة وتحديدها السابق لعملية الاكتساب اللغوي من جهة ثانية انطلاقا من مبدأ احتمال حدوث الاستجابة فكانت المعالم الموجهة لها تتمثل فيما يأتي :

1. وجود كليات تتحكم في آليات الاكتساب اللغوي.

2. عدم الأخذ بمبدأ النقل بنوعيه الإيجابي والسلبي والاستعانة بميكانزمات لغوية صرفة تعتمد على التعميم والاختزال والتجريد.

3. الاهتمام فقط بالإنتاج اللغوي حيث تنحصر الدراسة ويتحدد التحليل على المُخْرَج إبرازاً لجملة الثوابت في مختلف مستويات التعلم دون إمعان للنظر في الأسس المعرفية للتعلم في حد ذاته .

4. الاعتناء فقط بالآليات المتحكمة في اكتساب الوحدات الإفرادية والتركيبية دون الاهتمام بالعمليات الذهنية التي يوظفها المتعلم لحل مشكلات التبليغ التي تواجهه حيث يتخذ جملة من الحيل والاستراتيجيات يحقق من خلالها أغراضه في التواصل.

لقد كان للدراسة التقابلية أثر لا ينكر في وضع لبنات اللغة الانتقالية وقد بدأت مع آراء فريز (FRIES.C.C) التي عمقها وطورها العالم لادو (LADO.R) في بناء متوازن متناسق فبعد أن كان الغرض من الدراسات التقابلية تحقيق نجاعة أكبر لعملية التعليم دون تحديد للأبعاد والآماد غدا مع التمحيص نظرية ذات قواعد واضحة المعالم والحدود جلية الأغراض والأهداف تتمثل أهم مبادئها فيما يأتي :

أ. تمثل النماذج الوصفية التي تقترحها اللسانيات البنوية (التوزيعية على وجه الخصوص) لمختلف اللغات أفضل الأدوات للتعليم .

ب. تتيح مقابلة ومقارنة الأنظمة اللغوية للمختص توقع المجالات والمستويات التي تحوي مشكلات في التعلم ومنه للتعليم (ما يطلق عليه بمصطلح حقول التشويش).

ج. يمنح اعتماد هذه المقابلات فرصة وضع تدرج يأخذ بعين الاعتبار مجالات التشابه والاختلاف، وتتخذ فيه الاحتياطات اللازمة لمعالجة الصعوبات والمشكلات التي يحتمل (يتوقع) وقوفها عائقا للمتعلم عند تعامله والمادة الجديدة.

إذا أمعنا النظر في هذا التوجه فحاولنا سبر أغوار قواعده النظرية وجدناه يرتكز على نظرية التداخل اللغوي[27] (ذات البعدين السلوكي النفسي والبنوي الاستغراقي اللغوي) التي تعتمد بدورها على المبدأين الآتيين:

1. يجنح كل متعلم للغة ثانية إلى نقل معايير لغته الأولى بما تحويه من معان وتصورات إلى اللغة الهدف سواء أكان ذلك على مستوى الإدراك أم أثناء الإنتاج.

2. يسهل انتقال المجالات المتشابهة من النظامين اللغويين بينما يصعب انتقال المختلف منها –أي ما يختص وينفرد به كل نظام لغوي وهو ما يسمى بالنقل السلبي– فتتولد عن ذلك الأخطاء اللغوية التي تشكل أمارات وعلامات ذلك النقل والمشكلات التي تعترض اكتساب السلوك الجديد .

لقد اعتمدت الدراسات التحليلية التقابلية على الاستغراقية عند توظيفها لجملة الأدوات التحليلية والنماذج التصنيفية التي وضعها –أو استلهمها– التوزيعيون عند تحليلهم لمختلف المدونات اللغوية[28] إلا أن الدراسات والتحريات الميدانية أظهرت عددا من الثغرات كانت المولد الفاعل لسلسلة من الانتقادات أسسها أصحابها على شقين الأول نفسي لغوي والثاني ينظر في جدوى التطبيق ونفعيته.

أما الانتقاد الأول فقد انصب على الملاحظة التي مفادها أن أغلبية الدراسات التقابلية قد اهتمت بالدرجة الأولى بآليات النقل المتعلقة بالعادات اللغوية البسيطة وندر اهتمامها بالآليات المعقدة يضاف إلى ذلك أنها تذهب دوما إلى اعتبار أن تعلم ميكانزمات لغوية جديدة يمحي أو يعوض على أبعد تقدير العادات التي اكتسبت من قبل، وهو رأي يعتوره سوء في التقدير حيث لا يمكن أن نتصور أن لغة جديدة تمحو أو تطمس معالم اللغة الأولى، وعليه فإن نفس آليات النقل يمكن أن تسهل إلى حد بعيد إدراك وإنتاج سلاسل لغوية جديدة (مستقيمة ومقبولة) أو الوقوع في أخطاء مردها عناصر بيئية لا يمكن إدخالها في ظاهرة النقل.

أما الانتقاد الثاني فيتمثل في أن النقل وحده لا يكفي تفسيرا لإنتاج نصوص في اللغة الهدف حيث يمكن أن تتدخل عوامل الحالة (الطبيعية أو النظامية)، فلا يمكن اعتباره (أي النقل) النمط الوحيد لتفسير آليات التعلم بما يعتريها من تشويش ما دامت العناصر المشكلة للظروف العامة والخاصة للحالة التعليمية تختلف اختلافا كبيرا عما هو حاصل فعليا في الوسط الطبيعي (وسط الاستعمال الفعلي للغة).

أما الانتقاد الثالث فإنه يدور حول إغفال البعد المعرفي للغة، فإن سلمنا أن هناك نقلا فإنه يستحيل حصره في التمكن من سلوك لغوي والدربة فيه واكتساب لجملة من العادات اللغوية بعيدا عن التجربة المعرفية الضمنية وفقا للمركبات الذهنية الكامنة في فكر المتعلم وذاكرته، فالظاهر إذن أن الدراسات التقابلية كانت محدودة الآفاق نسبية الدقة، اهتمت بتجليتها وإبراز عمقها مجموعة من الدراسات الميدانية كان غرضها تأكيد الشق الثاني من الانتقادات وتكمن نتائج هذه الدراسات فيما يأتي:

أ. رغم توقع المواطن التي تقع فيها الأخطاء إلا أن الكثير منها لا يرد إلا قليلا في مستويات التعلم المختلفة سواء أتعلق الأمر بمرحلة الفهم (إدراك ومعالجة) أم مرحلة الإنتاج (إعادة ترتيب وإخراج).

ب. رغم تنوع لغات المتعلمين الأولى فقد لوحظت أنواع متشابهة من الأخطاء المرتكبة يمكن أن تجمع في فئات موحدة.

ج. هناك الكثير من الأخطاء يرتكبها المتعلمون- بمعنى أنه يمكن ردها إلى مفهوم التداخل اللغوي- يقع فيها مستعملو اللغة الهدف الأصليون (الفصحاء) فيما يسمى بالأغلاط والتوهم في القياس بما يخرج عن معايير الاستقامة والحسن.

رغم هذه الانتقادات المؤسسة على الملاحظات الميدانية فقد ظهرت في بداية الستينات من القرن العشرين ما يعرف "بتحليل ودراسة الأخطاء اللغوية" -حيث كان يعتبر في بدايته مكملا للدراسات التقابلية- الذي "انفرد بدراسة لغات لا يمكن الوصول إليها من خلال الدراسات التقابلية نتيجة عدم الاهتمام بها أو عدم وجود دراسات لغوية (لسانية) تصفها وصفا دقيقا"[29].

لقد أفضت الدفعة الأولى من الدراسات التي شملت الأخطاء إلى جرد عام شمل الأخطاء الصوتية والمعجمية والصرفية والتركيبية، وقع الاختلاف عند اختيار المعايير لتصنيفها وتبويبها وفق فئات أو أقسام أو نماذج فكانت الأخطاء النسبية تقابل الأخطاء المطلقة، وكانت الأخطاء بالزيادة في مقابل الأخطاء بالنسيان (النقصان)... إلخ تشفعها دراسات إحصائية وجداول تحوي النسب المئوية وكذا البيانات (بمختلف أنواعها) التي تترجم قيمة التردد والدوران ومدى الشمول والاتساع الذي بلغته تلك الأخطاء. كان ذلك العمل كله تحضيري لأهداف تعليمية عامة تنصب في بوتقة إعداد المناهج أو تقويمها أو تحضير نماذج جديدة من التمارين- لا تخرج في أساسها عن التصور العام السائد في تلك الفترة- أو اتخاذ تقنيات جديدة للتصحيح...إلخ.

إن تحديد المقاييس التي يُجَلّي-وربما يُفَسِّر- من خلالها الانزياح الكامن بين الخطأ في حد ذاته والبناء السليم في اللغة الهدف كثيرا ما يقود إلى اختلاف في

الرؤى وفي الكيفية المعتمدة لإيجاد التسلسل المنطقي يضعه الباحث سبيلا لتفسير الأخطاء وتصنيفها وفق قواعد ومثل اللغة (ل2) مما يؤكد عمق وتعقيد الأسباب المنتجة، ويفضي بالضرورة إلى بروز نموذج لا يقتنع فيه أصحابه بالإحصاء ووضع النسب المئوية ثم التفسير السطحي (الميكانيكي) لعوامل الإنزياح بل بوضع هيكل عام يكشف للمتتبع "النظام" الذي يحيك على منواله المتعلم إنتاجه من جهة ويتخذه مصفاة يدرك فيحلل ثم يخزن ما يستقبله من عناصر لغوية وعوامل محيطة بها أطلق على هذا الهيكل مصطلح اللغة الانتقالية الذي يستعين بالضرورة بالدرس النفسي والتفسير اللغوي لانطلاقه من المتعلم باعتباره المكون الجوهري لأي منهج ووصولا إليه لأنه يمثل معيار التحكيم والتقويم.

ج. فرضية اللغة الانتقالية :

انطلاقا من المبدأ الذي مفاده أنه لا مناص من ارتكاب الأخطاء عند تعلّم أية مهارة من المهارات، وإن الخطأ دليل قاطع على وجود نشاط ذهني وتغير مستمر للمركبات المعرفية- و اعتمادا على جملة من الأبحاث والتحريات أجريت على متعلمين كبار[30]، يعتبر أصحاب هذا التصور اللغة الانتقالية نظاما لغويا منفصلا (separate linguistic system)[31] تمثل جملة العوامل النفسية والوراثية هيكله الباطني فيما يمكن تسميته بالبنية النفسية الباطنية، بنية تحوي جملة من الدلائل والخصوصيات تبدأ في البروز عندما يحاول المتعلم التعبير عن معان مختلفة في اللغة الهدف تدفعه إلى إنتاج مجموعة من السلاسل اللغوية تستعير الكثير من ملامحها من كلا النظامين .بمعنى أنها تأخذ من نظام اللغة الأولى ومن نظام اللغة الهدف وفقا لجملة من العمليات الذهنية المجردة مثل النقل اللغوي والنقل في التمرن (ويكون عموما في المراحل الأولى من التعلم)، ثم استخدام الاستراتيجيات من تعميم وإفراط فيه والتحاشي إلى غير ذلك من السيرورات التي تشكل الهيكل المتجدد للغة الانتقالية.

لقد منح هذا التفسير-على عمومه- وجهة نظر جديدة تخالف في بنائها وفي معالجتها لظواهر التعلم اللغوي ما كان معهودا ومتداولا، استغلها الباحثون من بعد تنقيبا وتمحيصا في العناصر النفسية والنفسية اللغوية لآليات التعلم بسبر أغوارها اكتشافا لعناصرها المكونة وكيفية تفاعلها ومآلها، لأن آراء "لاري سلينكر" (selinker) ومن شاركه هذا التوجه[32] ظلت عامة -على الأقل عند بداية الطرح أي في بداية السبعينات من القرن العشرين- يكتنفها الكثير من الغموض عندما يتعلق الأمر باستجلاء كنهها والوشائج التي تربط بينها بحيث لا نستطيع أن نفرق بين طبيعتي كل من السيرورة والاستراتيجية ثم لا ندري أيها شعوري أو لا شعوري لأن التحديد لم يتم بوجه الدقة يتخذ المتعلم أساسا للنظر والتمحيص، فقد كانت الافتراضات والاقتراحات تتم كلها من خارج المتعلم لا تعطي إلا فكرة تقريبية عما يجري في خلده، وإن ما يصدر عنه من إنتاج لغوي لا يمثل إلا جزءا بسيط من النشاط الذهني الكامن وعليه فإن الوصف والتحليل لا يكونان بالدقة والعمق المطلوبين إلا إذا تمّا من مبدأ المتعلم، فالعبرة لا تكمن في النتائج فقط لكن في إعادة صياغة كيفية البناء التي يتخذها المتعلم حينما يدرك فيحلل فيخزن ثم يعيد الترتيب فينتج سلاسل صوتية في اللغة الهدف.

لقد فتح "سلينكر" وجملة الباحثين الذين التفوا حوله آفاقا جديدة وخصبة تعالج موضوع التعلم اللغوي والآليات المتحكمة فيه عموما والأخطاء على وجه الخصوص، ومع توالي الأبحاث والتجارب والتحريات، تطور المفهوم ليصبح فرضية متكاملة متماسكة لا تحتاج إلا للتطبيق الواسع والتجريب المستمر لتكون منفذا علميا يستطيع من خلاله أي باحث فهم ميكانزمات التعلم اللغوي.

د. مبادئ اللغة الانتقالية :

لا يحدث التعلم إلا إذا توفرت شروط عامة ترتبط في جوهرها بالمتعلم من حيث كيفية اكتسابه للغة الهدف من الوسط التعليمي وما يفترضه ذلك من إدراك فمعالجة ثم تخزين ومن حيث كيفية إنتاجه لذات اللغة وما يحتمله ذلك من إعادة توظيف ما تَمّ تخزينه وفق استراتيجيات تخضع بدورها لآليات ذهنية عامة.

د.1. الاكتساب :

لا يمكن أن نتصور التعلم كعملية استقبال سلبية تتحكم فيها جملة من المنبهات الخارجية تؤجج آليات تنبه برامج فطرية دون تدخل واعٍ للمتعلم يغير في مسارها أو في ترتيب مُجراها، فالتعلم عملية ذهنية بالدرجة الأولى يلعب كل من الإدراك والفهم دورا بالغ الأهمية يستغلها المتعلم لبناء معارفه لبنة لبنة -التصور البنائي أو النشوئي واضح المعالم ههنا- حيث نجده يمحص كل ما يلج في مُدْخَله- وهو العنصر الأول للاكتساب- فيبني عليه سلسلة من الافتراضات التي يجريها لينقلها إلى نظمه المعرفية الذاتية فيصنفها ثم يخزنها في ذاكرته بمستوياتها. إن التعلم ظاهرة نظامية منظمة تخضع لجملة من القواعد الدقيقة تمتد جذورها إلى بنى معرفية عامة -تشبه إلى حد ما الكليات اللغوية التي افترضها "تشومسكي"- يمكن أن نتصور أن تشترك بين البشر، وإن الاختلافات الحاصلة بين المتعلمين من حيث امتلاك القدرات اللغوية في اللغة الهدف -سواء أكانت لغة أولى أم ثانية- مردها مجموعة من المتغيرات تنتمي إلى الكيفية التي يُتعامل بها والمادة اللغوية أو السرعة في إدراكها وتحصيلها وفقا للأحوال المحيطة بها سواء أتعلق الأمر بتعلم عفوي طبيعي أو بتعلم نظامي يخضع لمنهج مؤسس وفق خلفية ابستمولوجية وفئات تربوية مضبوطة.

د.1.1. **المُدْخـل** : لا يمكن حصر المُدخل في المحيط اللغوي بالمعنى الضيق للمصطلح بل هو الكيفية التي يدرك فيعالج بها المتعلم المعطيات اللغوية بالظواهر غير اللغوية المصاحبة أو المعوّضة لها ، فالمُدْخَل كل معقد التكوين تتداخل فيه حزمة من العوامل اللغوية والعناصر الاجتماعية والنفسية يتعين على المتعلم أن يدرك في وسطها عناصر اللغة فيحلل وفق مركباته المعرفية ليستنبط بعدها المثل العامة والقواعد الباطنية -أو على الأقل ما يعتقد أنه يمثل القوانين العامة المسيرة لمختلف مستوياتها- ليخزن كل ذلك في ذاكرته المعنوية فيعيد استعمال تلك المثل أو الأصول وفق مسارات جديدة يشكل تلاقيها لبنات لغته الانتقالية .

يتأثر المُدْخل إذن بجملة العوامل المعرفية والإدراكية الكامنة في ذهن المتعلم ويدخل في هذا الصدد تعامله واللغة الهدف التي عاد لتعلمها (اللغة الانتقالية المترسبة في الذاكرة التي عزم على إعادة بعثها وتنشيطها) يبرز في هذا المقام دور الرغبات والدوافع الكامنة في نفس المتعلم الموجهة لإدراكه والكيفيات التي يوظف بها آليات التحليل اللغوي أي آليات فهم ما يزخر به المُدْخل ليلبي أغراضه النفعية فالفهم جوهري –وهذا المبدأ ليس جديدا حيث يمثل أساس النظرية المعرفية بمختلف اتجاهاتها وتطبيقاتها في مجال تعليم اللغات– عند بناء مختلف الفرضيات المؤدية إلى إثراء مدونة اللغة الانتقالية . يتخذ الفهم جملة من المظاهر والوجوه نجملها فيما يأتي :

1. باعتباره سيرورة متأجّجة : حيث يتشكل من تسلسل من المراحل المترابطة يستطيع من خلالها المتعلم حصر سلاسل البنى السطحية الموصلة إلى المعاني المؤدية بدورها إلى القواعد الأساسية التي تتضمنها البنية العميقة. يتوصل إلى ذلك باستخدام مختلف استراتيجيات الفهم كتتبع السياقات المتكررة أو توزيع الوحدات داخل السياق أو الاستعانة بالأدلة غير اللغوية (العلامات) المصاحبة للخطاب.

2. يستعين المتعلم أثناء عملية المعالجة والتحليل بجملة من المصادر غير العناصر المتوفرة بالمُدْخل حيث يلجأ إلى رصيده اللغوي في لغته الأولى -عند بداية التعلم على الأقل- وإلى تجاربه العامة ومعارفه الظرفية المركبة أساسا من عناصر الحال التي ينتج فيها الخطاب.

3. يتأسس الفهم على العلاقة الرابطة بين المُدْخل والتركيب المعرفي للمتعلم. علاقة ليست تقابلية -بالمفهوم الرياضي للمصطلح- في المجال العملي الميداني، وهي نتيجة توصلنا إليها بعد معايناتنا لفئات مختلفة من متعلمي اللغة العربية من الكبار يجنيها سوء التفاهم وقلة التركيز الناتجين عن جملة من العوامل المشوشة التي تعتري عناصر المُدْخل (سلاسل مبهمة، استعمال المجاز...) أو ما يعتور المتعلم ذاته مما يقلل من تركيزه أو اهتمامه.

د.2.1. **المتعلم** : المتعلم كائن شديد التعقيد تدخل في تكوين نظامه الفكري مركبات يصعب حصرها، وقد تناطحت النظريات التي حاولت فهم وتفسير عملية التعلم التي تمثل وجها بارزا من أوجه هذا الفكر، فمن نظرية لا تنظر إلى التعلم إلا من خلال المظهر الخارجي المتمثل في السلوك الظاهر المعاين باعتباره المعيار الموضوعي الوحيد إلى نظرية تغوص في ثنايا الفكر بحيث تعتبر التعلم تنظيما ذهنيا محضا بشيء من التعديل.

والواقع فإن التعلم نشاط ذهني باطني يتجلى من خلال السلوك الظاهر الذي يمثل عنوانه والدليل الذي يثبته. ومهما قيل فمما لا مراء فيه هو أن العوامل المرتبطة بشخص المتعلم تتحكم بوجه أم بآخر في كيفية تعامله وتفاعله واللغة الهدف بما يؤثر بشكل مباشر في رصيد اللغة الانتقالية الناشئة في ذهنه وذاكرته وما يساعد في تغيير نظامها وتطورها. يمكن أن نذكر من بين هذه العوامل : السن والاستعدادات والدوافع والرغبات ثم الموقف الذي يتخذه المتعلم من اللغة الهدف بما يحمله من مقومات ثقافية واجتماعية وعقائدية مما يطول شرحه في هذا المقام وربما احتاج إلى مقال آخر.

د.3.1. **اللغة الأولى (لغة المتعلم)** : بمجرد اكتسابه للغة الأولى تتشكل في التكوين المعرفي للمتعلم هوية اجتماعية ورصيد لغوي يضاف إليها مجموعة من المثل النحوية والمعاني الخاصة وكذا جملة من الأساليب، والحيل المستغلة حال التعلم استنبطها عندما احتك بلغته الأولى فإذا ما شرع في تعلم لغة ثانية كان لابد له -في المراحل الأولى على الأقل- من الخضوع للتأثيرات التي تباشرها العناصر المشكلة للغته الأولى وما يرتبط بها من مركبات معرفية عامة حينما يحاول معالجة عناصر المدخل وترصد وحداته المختلفة (لغوية ، فوق المقطعية، علامات) أو يرنو إلى إعادة استعمالها، فكلما أحس بالنقص يعتور لغته الانتقالية تلبية لحاجاته التبليغية فإنه سيستنجد لا محالة بما استودعته ذاكرته من بنى وتراكيب وصيغ من لغته الأولى ليسد بها الثغرات ويحافظ على دورة التخاطب .

وهي الظاهرة التي لاحظناها في المستوى الشفاهي من اللغة العربية حيث لاحظنا عند الكثير من متعلميها يستعينون بالمستوى العامي أو باللغة الفرنسية عندما يتعلق الأمر بسد الثغرات وهو أمر عاد طبيعي يدل على التغيرات الحاصلة في اللغة الانتقالية.

لا ينحصر دور اللغة الأولى في سد الثغرات ودرء الفجوات فحسب بل يتعداه إلى تكييف للوجهة الاستكشافية للمتعلم -وهو أمر في اعتقادنا أخطر- إذ تتيح اللغة الأولى للمتعلم فرص اكتشاف الخصائص البنائية والهيكل التنظيمي للغة الهدف بأن تمنح له المثل الإجرائية التي سيقولبها بتوظيف قدرته على تجريب فرضيات يختبر تلاؤمها فيعتمدها إن تطابقت ونموذج الهدف أو يستخلفها بغيرها حتى يصل إلى البناء الفعلي للغة الهدف.

يتجلى تأثير اللغة الأولى المتعلمة حسب معايناتنا الميدانية في الأخطاء أو في صعوبة التعلم أو في سرعته.

د.2. الاستعمال :

يلجأ المتعلم الذي يريد استعمال اللغة الهدف إلى جملة المعارف التي حولها ذاكرته إضافة إلى محصلة تجاربه النابعة من تفاعله والمحيط الذي يتفاعل داخله، تحلل هذه التجارب لتستخلص مثلها فتُرتب وفقا لقوالب جاهزة داخل الذاكرة بمختلف أنواعها تتحكم في تخزين نماذج ومثل التجارب بأنواعها قدرات معرفية عامة كالتعميم والتجريد والتفاضل والتكامل والقياس والتصنيف فتكيفها في قنوات الذاكرة.

إذا ما نظرنا في اللغة الانتقالية في مرحلة الاستعمال فإننا سنضع نصب أعيننا قبل البدء في درسها المبدأ الذي مفاده أن فهم معاني النصوص والروابط المعنوية التي تجمع بين مختلف الوحدات المشكلة لها يخضع بالضرورة إلى قواعد النظام متمثلا في المستوى النحوي إضافة إلى جملة من القواعد غير اللغة تساهم في تنظيم وتبويب المعاني اللغوية في بناء مخصوص وكأننا بصدد صنفين من القواعد : قواعد نحوية لغوية بحتة وقواعد أخرى معرفية تساهم في التحليل وإعادة البناء تتفاعلان لتعطينا لغة انتقالية تختلف من متعلم إلى آخر رغم وحدة النظام اللغوي (لغة أولى ولغة ثانية).

وقبل دراسة الآليات الباطنية المنظمة لعمليات إعادة تركيب المعارف الخاصة باللغة الانتقالية نتفحص أولا التنظيم الذي تخضع له المفاهيم المخزنة في ذاكرة المتعلم أو ما يمكن تسميته بالنظام المرجعي الداخلي الذي يتخذه المتعلم لإنتاج لغة انتقالية.

د.1.2. معارف المتعلم :

تخضع عملية التخزين داخل الذاكرة إلى جملة من الآليات المجردة بحيث تحول المعطيات المعالجة إلى فئات مفهومية عامة تستغل للإنتاج اللغوي وغير اللغوي إن احتاج المرء إلى ذلك لا تحوي مكونات الذاكرة الصيغ المفهومية المنطقية فحسب بل تحوي أيضا نظاما من المعارف التصورية غير اللغوية في شكل صور

ذهنية يدعم تنظيم المعارف التقريرية (اللغوية وغير اللغوية) الذي يضم مجموع التجارب التي عاشها الفرد من خلال تفاعله والواقع المحيط دونها يستحيل عليه معالجة (ومنه فهم) خطاب لغوي وإنتاجه، فهي معارف عامة بناها الفرد طوال حياته يلجأ إليها كلما دفعته الضرورة إلى ذلك- وفي مقامنا هذا تكون نواة لغته الانتقالية وصولا إلى التمكن من اللغة الهدف ، يضاف إلى ذلك معارف إجرائية هي الاستراتيجيات التي تسمح للمرء بالتأليف والنظم وأخيرا العمليات العامة المتمثلة في الاستنتاج والتعميم والتجريد والتكامل...إلخ.

تعمل هذه المعارف الكلية على تكييف المعارف التقريرية بما يسمح للمتعلم بتعويض النقص اللغوي الذي يمكن أن يعتري ذهنه حال تحليل النصوص وتتيح له فرص التخطيط السليم عند بنائه نصوصا في لغته الانتقالية بأن يتحاشى الفلول كالتلعثم والتزحر في المستوى الشفاهي والنقص عند وضع العبارة الملائمة والتركيب المواتي في المستوى الكتابي فيعوض النقص على الأقل في المراحل الأولى من التعلم.

ينجر عما سبق ذكره وجود استقلال بين المعارف العامة والمعارف اللغوية بما يسمح بتواصل اللغة الانتقالية بالمعارف العامة دون المرور بالمعارف اللغوية في اللغة الأولى (ل1)، فهما كيانان مستقلان لكنهما متقاربان يعملان تناسقا تنظمهما آليات ذهنية عليا. فالمعارف المرتبطة باللغة الانتقالية تخضع للمبادئ الفكرية العامة المتحكمة في بناء الأرصدة داخل الذاكرة ونحن نعني بذلك أنها نفس المبادئ التي نظمت المعارف اللغوية في اللغة الأولى وكذا المعارف غير اللغوية فتأثير المعارف العامة اللغوية أمر لا محيد عنه عند تعلم لغة ثانية. يتجلى هذا التأثير في نظام مزجي يتجلى فيه التشويش ببروز الأخطاء وارتفاع فترات التزحر وزيادة تردد التلعثم والتباطؤ ينتقل شيئا فشيئا إلى نظام توفيقي ينقص فيه التشويش وتتراجع عمليات النقل.

د.2.2. الإنتاج :

إن تحصيل المعارف اللغوية الانتقالية يتجه دوما نحو معايير ومثل اللغة الانتقالية وفقا لجملة من المتغيرات الوسطية التي ترتبط بدورها بالمتعلم ذاته وبطبيعة ونوعية المعارف الراسخة في ذهنه وذاكرته ثم بطبيعة اللغة المتعامل معها (لغة الهدف) ثم تمثل ذهنه من معارف لغوية وغير لغوية ترتبط بلغته الأولى.

وإذا كان ذلك كذلك فإنه يمكن أن نمثل المعارف اللغوية الانتقالية في منحنى بياني صورته (بالمعنى الرياضي للمصطلح) تتعلق بالبعد الآلي في الاستعمال (الإنتاج) بينما تتمثل السابقة في البعد النظامي حال التوظيف.

إن اعتبار الآلية النظامية لا يلغي تأثير الأخرى البتة ويبدو تأثير اللغة الأولى في بناء اللغة الانتقالية داخل كل من المركبتين فكلما كان التبليغ مزجيا داخل اللغة الأولى الانتقالية كانت عناصر الآلية منخفضة والأمر نفسه بالنسبة للنظامية لأن التناسب بينهما طردي من الشكل آ= ط ن حيث تمثل (ن) العناصر النظامية أما (آ) فتمثل الآلية بينما يمثل (ط) الوسيط يمثل جملة المركبات الأخرى التي تؤثر في تطور ونمو الانتقالية.

إن الانخفاض الذي يعتري المنحنى البياني للغة الانتقالية في نظاميها يكون عادة في بداية مراحل التعلم حيث يركز المتعلم على القواعد اللغوية والمعارف العامة المرتبطة باللغة الهدف حيث إن سمة هذه المرحلة هي التركيز والتريث قبل الكلام وما يترتب عن ذلك من أخطاء وتلعثم وتزحر وتكرار وتباطؤ، وكلما تقدم في مراحل التعلم، وفي بناء نظام لغوي (لغة انتقالية) يدنو من نظام اللغة الهدف زاد تكامله ونظاميته وبالتعدى آلية استخدامه لقواعده بتركيز أقل مما كان عليه من قبل، فينقص عامل الإنتباه –تتدنى مدته– إلى حد بعيد.

فالعبرة لا ترتبط بمدى تأثير اللغة الأولى ولا بالظواهر غير النظامية (الأخطاء التي تعتري اللغة الانتقالية بل ترتبط بدرجة التعميم والتجريد اللذين يتعلقان باللغة الهدف فبناء نظام متناسق لا يتطابق بالضرورة مع نظام اللغة الهدف، وفي هذا المقام تبدو أهمية فرضية اللغة الانتقالية التي لا يعنى فيها بالأخطاء التي تمثل ظاهرة عرضية بقدر ما يهتم فيها بجوانب قل الاهتمام بها كالآلية والنظامية والحيل التي يتخذها المتعلم حين التواصل والتعبير عن أغراضه.

خاتـــــمة

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن اللغة الانتقالية هي بناء ذهني يتنامى داخل خلد المتعلم نتيجة لجملة المعطيات المرتبطة باللغة الهدف ومجموع المعطيات المتصلة باللغة الأولى ثم الفروق الفردية والعناصر المكونة للحالة التعليمية.

وعليه فإن أهمية وخصوصية اللغة الانتقالية تتناميان قبالة اللغات الطبيعية بحيث يمكن اعتبارها نموذجا نظريا إذ تتعدى دراستها حدود التحليل التقابلي أو دراسة الأخطاء.

قائـــــمة المراجع

1. إذا بحثنا في أصل مصطلح تعليمية اللغات نجده قد اقترن من الناحية التاريخية بمصطلح اللسانيات التطبيقية ولعل ذلك يرجع بالضرورة إلى المصطلح الأمريكي "Applied linguistics to teaching a second language" أي اللسانيات المطبقة في تعليم لغة ثانية، وقد أطلق هذا المصطلح في بداية الأربعينات من القرن العشرين (1943 بالضبط) حينما عزمت هيئة أركان الجيش الأمريكي بتطبيق برنامج سري هدفه تعليم الجنود الأمريكيين لغات أجنبية مختلفة بخاصة لغات دول المحور (وقد كان عدد اللغات خمس عشرة 15 لغة).

2. نذكر من بينهم Hymes (D), sharon (L), swain (M), porquier (R) galisson (R), py (B) وغيرهم من العلماء الذي لا يكفي المقام لذكرهم جميعا.

3. هذا وفق التصور أو المنطق العلمي الذي تتخذه النظرية فإذا كان اتجاه البنويين ينحصر في الوصف والتصنيف فإن بغية التوليديين ترنو إلى التفسير والتعليل وهو الاتجاه نفسه الذي اتخذه علماء العربية الأوائل.

4. لقد كان للبريطانيين السبق في هذا المجال حينما حصر West (M) أول قائمة جرد عامة للوحدات الافرادية في الإنجليزية ذات الاستعمال الواسع وكان ذلك سنة 1953 تلته أعمال فريق البحث الفرنسي الذي كان يديره Gougenheim (G).

5. لقد غدت المناهج الحديثة في التعليمية تولي اعتبارا خاصا لأهمية الرغبة والدافعية (la motivation) في التعلم فبعد أن كانت لا تهتم إلا السلوك الظاهري في عملية التعلم أصبحت العوامل النفسية هي التي تحتل الصدارة في الاهتمام.

6. يعد كتاب "الضروري في النحو" وكذا "الرد على النحاة" لابن القرطبي من النماذج الواضحة لمعنى الاختيار.

7. Germain (C) : *évolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire clé international*, Paris , 1993, P 13.

8. Richards (J.C) and rodgers (T.S) : *approchs and methods in language teaching*, Cambridge, P 4 1986.

9. انظر على وجه الخصوص : Galisson (R) : *ou va la didactique du français langue étrangère*

10. يختلف مفهوم الحالة التعليمية كما تصورها legendre وحذا حذوه Germain وغيره ومفهوم المصفوفة كما تصورها galisson، رغم التقارب الذي يبدو لأول وهلة، لكننا لن نخوض في مقامنا هذا في المقارنة بينهما لأن ذلك ليس غرض البحث من جهة ولن يخدمه بشكل مباشر ودقيق.

11. كان لكل من (Krashen S. D) و (Terrell .T) السبق في إرساء دعائم هذا المنهج.

12. ونخص بذكر المنهج الجماعي لـ : GATTEGNO C.

13. يشمل مصطلح اللغة الهدف اللغة الأولى أو اللغة الثانية أو لغة ثانوية حسب الأهداف المسطرة ورغبات المتعلمين وجملة العوامل الأخرى التي تدخل في بناء الحالة التعليمية.

14. كثيرا ما يقع الخلط بين جملة من المفاهيم تبدو ولأول وهلة أنها مترادفة لكنها غير كذلك تماما كالملكة والقدرة والمهارة والمعروف أيضا أن للملكة مستويات متداخلة متناسقة لا يسعنا المقام لذكر كل ذلك تفصيلا.

15. أنظر على وجه الخصوص : Eustache (F) : *manuel de neuro-psychologie*, Dunod .paris .2000

16. كما سبقت الإشارة إليه أعلاه يقع خلط بين الملكة والقدرة والمهارة إذ الملكة هي المثل العامة الغائرة في التجريد تحققها في مستوى أدنى منها القدرة التي يثبت مجال مخصوص منها في المهارة للإستزادة يمكن الرجوع إلى Jonnaert (P) : competences et socio- constructivisme و boeck bruxelles de 2003.

17. المراد بعوامل التشويش جملة العناصر التي يمكن أن تنقص من مردود التواصل بين طرفي عملية التعلم.

18. المقصود بالفوج مجموع المتعلمين وهو إما عام يشمل المعلم والمتعلمين أو خاص ينطوي على المتعلمين فقط.

19. وهو نقيض التعلم الدفاعي.

20. CHASTAIN (K) : *la Théorie de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes in E.L.A.* N 77 Jan / Mars 1990 p 22.

21. المدخل = input ، المخرج = output.

22. ليست العبرة عند المناداة بتغيير منهج من المناهج المطبقة في مضاهاة الغير أو تطبيق تصور أعطى نتائج مشجعة في مجتمعات أخرى تختلف اختلافا جوهريا في مركباتها الثقافية والإيديولوجية عن المجتمع الهدف (المراد تطبيق المنهج فيه) إن لم يكن مبنيا على قواعد ابستمولوجية رصينة ودراسات أكاديمية ميدانية متحرجة تبين نواحي القصور وتدلل في نتائجها على ضرورة التغيير إذ الأمر يتعلق بصقل العقول وتكوين الأجيال!!.

23. يترجم كل من عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان مصطلح interlangue بمصطلح "اللغة المرحلية" عند ترجمتهما لكتاب دوغلاس براون، "أسس تعليم اللغة وتعلمها" وإن الترجمة رغم احتوائها على الكثير من خصائص اللغة الانتقالية إلا أنها لا تبرز الجانب الافتراضي منها من جهة وارتباطها بسيرورات التعلم من جهة ثانية وسأقتصر في هذا المقام على هذا التدليل المستعجل خشية الإطالة المملة.

24. يرمز للغة الأولى (الأم) بالرمز (ل1) بينما للغة الثانية أو اللغة الهدف بالرمز (ل2).

25. أنظر BESSE (H) et porquier (R) : *Grammaires et didactique des langues*, LAL Credi F-HATIER 1984 P 216

26. دوجلاس براون : "أسس تعليم اللغة وتعلمها"، مرجع سابق ، ص 61.27.

27. انظر ص 58 وما بعدها Germain (c) : *le point sur l'approche communicative*

28. لقد حاول البعض سكب النموذج التوليدي التحويلي -بعد أن ذاع صيته فغدا موضة يتباهى بالتشدق ببعض مصطلحاتها ومفاهيمها- في القالب التقابلي حيث كانوا يرون أن الدراسة التقابلية تتيح إمكانية الوصول إلى الكليات اللغوية الجامعة بين مختلف اللغات أي بين لغات تبدو بناها السطحية وحتى بعض مركباتها القاعدية متباينة. وصولا إلى ذلك الغرض فإنه يتعين أن تكون بداية التحليل من البنيتين الخاصتين باللغة الأولى واللغة الهدف لنستنبط نقاط التشابه بين القواعد الأساسية والمعجمية والتحويلية لكلتا اللغتين وصولا إلى البنيتين السطحيتين.

29. أنظر : مرجع سابق ص 206.

Besse (H) et parquier (R) : *grammaires et didactique des langues*

30. يعتبر "لاري سيلنكر" (LARRY SELINKER) من الباحثين الأوائل الذين حاولوا اعتماد نظرة جديدة عند التعامل مع ظاهرة الأخطاء بعيدا عن مفهوم النقل والدراسات التقابلية حيث حاول تطبيق نموذج نفسي تأثر فيه على وجه الخصوص بآراء المعرفيين (خاصة ما يرتبط بالمركبات المعرفية وآليات الاكتساب) وتأثر أيضا بآراء شومسكي فيما يتعلق بالبناء الباطني والقواعد المجردة إضافة إلى التفسير والتعليل عوض الوصف والتصنيف ويعتبر من ضمن العلماء الأوائل الذين استعملوا مصطلح اللغة الانتقالية في مقاله الصادر بمجلة (IRAL) عدد 10 سنة 1972 تحت عنوان "interlanguage" وقد ظل يدافع عن نموذجه زهاء العشرين عاما حيث يمثل عمله الموسوم بعنوان : *A long the way: interlenguage systems in second language acquisition* لسنة 1991 خير دليل على ذلك.

31. لاري سلينكر، نفس المرجع ص 220.

32. أمثال (M) swain و (G) Dumas و (J.T) Lamendella وغيرهم.

الاستقبال الأدبي ظاهرة تاريخية واجتماعية

مانفريد ناومان
ترجمة : عبد القادر بوزيده
جامعة الجزائر

Résumé

L'intérêt pour le lecteur et la lecture dans les études actuelles a laissé des traces profondes dans les concepts que nous associons à la littérature et les méthodes que nous utilisons pour l'étudier .

L'étude de ce domaine dépend de l'intérêt épistémologique du chercheur; et tels ou tels problèmes deviennent prioritaires selon la référence et l'approche.

Compte tenu de l'ampleur des questions liées au phénomène de la réception, il serait vain de chercher à faire des généralisations; et quand cela s'avère nécessaire, elles ne pourraient être que le résultat d'une coopération interdisciplinaire. Dans ce cas, il est recommandé plutôt d'analyser et de spécifier les problèmes qui résultent de point de vue nécessairement partiels Il serait par ex. erroné d'identifier les problèmes de la réception et ceux de la lecture même s'il existe des points d'intersection .

La lecture individuelle n'est qu'une forme particulière de la réception. Elle n'est pas une constante transhistorique de la réception, elle n'est devenu un phénomène massif qu'avec l'avènement du roman; et les théories que nous tirons de l'étude de la lecture ne doivent pas être généralisées à l'ensemble de la réception.

Elaborer une théorie de la réception pose des difficultés car nous ne possédons pas encore une histoire de la réception. Beaucoup de chercheurs ressentent la tentation de rechercher l'œuvre en soi et d'en faire une lecture idéale c.a.d. objective et adéquate.

Une telle lecture est utopique car en contradiction avec l'historicité de l'interprète.

Ceci ne veut pas dire renoncer à donner une signification à l'œuvre car c'est justement par les interpretations que les œuvres du passé peuvent être associées à la littérature du présent et acquérir par là une nouvelle efficacité esthétique et historique.

A coté des problèmes posés par la réception dans la diachronie, d'autres problèmes sont soulevés par la réception dans la synchronie. Pour aborder ces problèmes la science de la littérature doit utiliser des modèles, faute de quoi elle risque de se perdre dans des variantes allant jusqu'à l'infini. Ainsi on peut parler de la situation receptive fondamentale (correspondant aux relations données par l'acte individuel de reception), à quoi correspond de l'autre côté la situation productive fondamentale. on parlera aussi des catégories de l'œuvre, de l'émetteur, du destinataire, de l'acte de reception.

Un tel modèle trouve ses limites là où il fait abstraction des rapports littéraires, sociaux et historiques qui sont les médiateurs des actes de reception individuelle. Pour résumer ces rapports on parlera des "conditions de reception". Qu'il s'agisse du dialogue entre les auteurs et le public comme une composante qui transporte une relation sociale à l'intérieur des structures littéraires, ou des facteurs concernant la distribution littéraire, souvent négligés, sans raison valable, par les théories de la communication esthétique. Entre les deux termes : la création et la réception, se trouvent des institutions dont l'action est seule à créer la relation: la maison d'édition, le libraire, la critique, l'école, les concepts littéraires sur lesquels reposent l'activité de ces institutions, et qui influent sur la manière dont une œuvre littéraire doit être lue mais dont l'efficacité n'est pas éternelle et qui peuvent être mis en doute au fur et à mesure par les lecteurs, dans le processus ininterrompu de la lecture dans des conditions et des relations sociales déterminées.

في السنوات (...) الأخيرة، استقرت دراسة القارئ والقراءة والاستقبال نهائيا في الأبحاث الجارية حول الأدب. هذا الاهتمام الحاد بالقارئ يمكن أن يدفع إلى الظّن بأنه قد أهمل حتّى الآن. لكن الأمر غير ذلك. إذ يمكن أن نجد نصوصا تتحدث عن القارئ يرجع تاريخها إلى 50 أو 100 سنة خلت. و منذ أن تعودنا على النظر إلى الاستقبال باعتباره مشكلة، و بدأنا نقرأ النصوص التي عرفها تاريخ (الأدب المقارن) بالنظر إلى ما تقوله عن القارئ، أصبحنا نعثر باستمرار على وثائق تؤكد بأن من سبقونا لم يكونوا ينظرون إليها أبدا على أنها بريئة (...).

وهكذا كان "بول ستابفير" "Paul stapfer" يعترف، منذ ما يقارب ال 100 عام، بأن القارئ قد يكون هو الذي يصنع "الشهرة الأدبيّة"[1] وفي ألمانيا دافع "جوليان هيرش" (Julian Hirch)، وهو يتساءل في 1914 عن مصدر الشهرة الأدبيّة، عن فكرة مماثلة[2]. وبعد ذلك، كان "بول فان تيغم"يوصي بتوضيح العلاقات بين الآداب والكتاب والأعمال بواسطة استعمال نموذج يسمح بالتفريق بين "المرسل" و" المستقبل"، بين "أدب منتج" و "أدب مستقبل"، بين "الأديب أو البلد المنتج" و"الأديب أو البلد المستهلك"[3]. ويكفي للتأكّد من القيمة العمليّة لهذه المقدّمات المنهجية أن نشير إلى العدد الكبير من الدراسات حول "الاشتهار" والعلاقات الأدبية. ولسنا في حاجة حتى إلى ذكر سوسيولوجيا القارئ لتتأكّد من صحّة القول الذي يرى بأن القارئ أو الاستقبال ليسا اكتشافا جديدا.

لكن لا يمكن أن ننكر بأن القارئ في الدراسة الحالية، يحتل وضعا غير الوضع الذي كان يحتله منذ عشرين سنة. فالاهتمام بالقارئ أصبح ظاهرة عامة إلى درجة يمكن معها أن نعتبر هذه الشعبية إحدى الموضات التي تعبر من فينة لأخرى ما نسميه أحيانا علم الأدب. وفي هذه الحالة، فإن الاهتمام بالقارئ سيختفي إن آجلا أو عاجلا. لكن ظهور القارئ لم يضاعف عدد موضوعات الأطروحات الممكنة فحسب، بل ترك آثارا عميقة في المفاهيم التي نقرنها بالأدب، وبالتالي في

المناهج التي نستخدمها لدراسته. لهذا فإنني أجرؤ على التنبؤ بأنه سيكون من الصعب استبعاد الاستقبال من بين المشاكل والقضايا التي يتناولها البحث.

تقدّم لنا اللسانيات إشارات تؤكّد أنّ هذا الرأي له ما يبرره. إن 80 % تقريبا من الأداءات هي حسب "هانس غليتز" "Hans Glinz"[4]، ذات طبيعة استقبالية، أي أنها توجد ضمن مجالات الاستماع والقراءة، و 20 % فقط هي أفعال كلام وكتابة. وفي حقل الكفاءة، نلاحظ في الوقت نفسه بأن القدرة على فهم نصّ شفوي أو مكتوب أنتجه الغير، أي القدرة الاستقبالية، هي أكثر بكثير من القدرة الإنتاجيّة، أي القدرة على التعبير بواسطة الكلام أو الكتابة. ويحتمل أن يكون رجحان الطاقة الاستقبالية أكبر في الميدان الأدبي. فحتّى الكتاب يقرأ ون أكثر ممّا يكتبون. ويدخل حديث الباحثين في علم الأدب هو أيضا في مجال الاستقبال.

وتكمن المشكلة في معرفة الكيفية التي ندرس بها هذا المجال. إنّ حل هذه المشكلة يتوقّف إلى حدّ بعيد على طبيعة الاهتمام المعرفي للباحث. وهنا يبدأ البحث المتعلّق بالاستقبال (...) في التميّز إلى اتجاهات تؤدي غالبا إلى حصول نقاشات حادّة، ومن الواضح أن هذا المشكل أو ذاك سيحظى بالأولوية حسب ما إذا كانت المنطلقات هي السيميائية أو النظرية اللسانية للاتّصال، أو تحليل النص، أو الهيرمنيوطيقا، أو علم النفس أو علم الاجتماع.

ونظرا للاتساع الكبير والمحيّر للمسائل المرتبطة بظاهرة الاستقبال، فإن محاولة وضع الحصيلات يبدو أمرا عديم الجدوى. وفي حالة ما إذا كانت مستحبة، فلا يمكن أن تكون إلا نتيجة لتعاون بين اختصاصات متعددة، وهو أمر لازال يعيق تحققه غياب شروط كثيرة في العلوم الاجتماعية وعلوم الإنسان.

أمام هذه الوضعيّة، يكون من الأفضل تجنّب التسرّع في البحث عن التّعميمات، والاهتمام بتحليل وتمييز المشاكل التي تنتج عن وجهات نظر هي بالضرورة ذات طابع جزئي. وإنه لتعميم متسرّع أن نطابق بشكل سريع أو ضمني بين مشاكل

الاستقبال ومشاكل القراءة. ورغم وجود نقاط التقاء، إلا أن المشكلين لا ينطبقان على نفس الحقل: فمن جهة يجب أن يتميّز البحث حول الاستقبال، باعتباره جزءا من علم الأدب، عن تاريخ وسوسيولوجية وسيكولوجيّة القراءة والقارئ، أي عن دراسات تهمل بهذا القدر أو ذاك نوعية النصوص المقروءة. ومن جهة أخرى، فإن المشاكل التي يطرحها الاستقبال الأدبي هي أوسع بكثير من تلك التي ترتبط بالأعمال التي تظهر اليوم وفي أغلب الأحيان، في صورة نص مكتوب يستتبع القراءة الفردية شكلا للاستقبال. فالظهور الكثيف لأعمال في شكل كتب يجب ألاّ ينسينا الحقيقة التالية: وهي أن القراءة ليست سوى شكل من بين أشكال أخرى للاستقبال. (...) وتتزايد اليوم الحالات التي تحفظ فيها الأعمال في أشكال غير الكتاب. والأعمال الأدبية لا تقرأ فقط، بل تسمع وتشاهد أيضا وحتّى عندما أصبح الكتاب موجودا وعندما لم تعد القراءة ظاهرة نادرة، كانت الأعمال تسمع أكثر ممّا تقرأ، إذ كان الناس يقرأونها لبعضهم البعض. كما أن النوع الأدبي الذي هو الدراما لا ينتمي إلاّ جزئيا إلى حقل القراءة؛ ولم يصبح الشعر فنّا مقروءا إلاّ مؤخّرا.

ولم تنتشر القراءة وتصبح ظاهرة جماهيرية حقّا إلا مع ظهور الرواية. وقد أصبحنا نعرف بالتأكيد، بفضل أعمال فولفغونغ ايزر، بأنّه يوجد دائما، في الرواية، قارئ ضمني؛ وهو ما يدفع إلى الافتراض بأنّ القراءة الفردية قد أصبحت نقطة مرجعية للإنتاج الأدبي. ولكن عندما نعتبر أن القارئ الضمني هو عنصر ملازم مهيكل لكل أصناف النصوص، فهذا يعني أننا نفترض بأنّ القراءة الفردية هي شكل استقبالي ثابت يستعلي على التاريخ. غير أن الواقع يختلف عن ذلك. والقراءة الفردية ليست سوى شكل خاص من أشكال الاستقبال. فالنّظريات التي نستنتجها من هذا الشكل ليست إذن نظريّات الاستقبال، بل نظريّات شكل خاصّ من أشكال الاستقبال. ولم يوضع حتى الآن تاريخ لهذا النشاط الاستقبالي الذي هو القراءة الفرديّة، ولا بالأحرى تاريخ لمختلف أشكال الاستقبال الأخرى.

عندما نتحدّث عن "تاريخ الاستقبال" فإننا نعني، بصورة عامة، الأعمال التي تدور حول تاريخ استقبال بعض الأعمال، وبعض الكتّاب أو التيارات أو حقب كاملة.

ولنعيد بناء هذه التواريخ فإنّنا نمتلك أوّلا الأعمال باعتبارها تحمل آثار استقبال أعمال أخرى، وهو ما يقودنا إلى قضايا ما يسمى بـــ" الاستقبال المنتج"؛ وبعد ذلك كل النصوص الأخرى المتعلّقة بالمادة الأدبية التي يقع تحليل تاريخ استقبالها. والمسائل النظرية والعملية التي تثيرها هذه الدّراسات معروفة. فالمشاكل ذات الطبيعة العمليّة تنبع من كون أغلبيّة نتائج الاستقبال تخزن بصمت من قبل القرّاء. لهذا فإن المصادر التي بين أيدينا لا تؤدي إلاّ نادرا إلى استخلاص نتيجة واضحة حول التاريخ الحقيقي للاستقبال. كما أن الحصول على نتيجة بخصوص الآثار التي تمخضّت عن عمليّات الاستقبال هي أمر أكثر ندرة. والمشاكل الناتجة عن الطابع المتناقض للشّهادات التي تقدّمها عمليّات الاستقبال تؤدي إلى تعقيدات أكبر. يميل بعض الباحثين إلى البحث عن العمل في حدّ ذاته وتجاوز التجسيدات اللاّحقة له، بواسطة قراءة مثاليّة، أي موضوعيّة ومناسبة. غير أن مثل هذه القراءة شيء وهمي لأنّه يتعارض مع الطابع التّاريخي للشخص الذي يؤول النص (...) هذا الكلام لا يعني التّخلي عن إضفاء أيّ معنى على النّص؛ ذلك أن هذه التأويلات بالتّحديد هي التي تمكن من ضم أعمال الماضي إلى الأدب الحاضر، وجعلها هكذا تكتسب فعاليّة جماليّة وتاريخيّة جديدة. لهذا، فإنّنا نشك في جدوى البحث التاريخي حول الاستقبال إذا لم يؤسس على تأويل للعمل باعتباره موضوعا من موضوعات هذا البحث. وفي حالة كهذه فإنّ العمل الذي تدور حوله الشّهادات يوضع بين قوسين. وفي أثناء ذلك تحلّ المشكلة التّأويلية، إذ ليس هناك من حاجة ولا من ضرورة للحديث عن أهميّة راهنة يكتسبها العمل إذا كنّا قد باعدنا بيننا وبينه. وهكذا تتبيّن

الحيويّة التي لازالت تتمتّع بها النزعة التاريخيّة والوضعيّة القديمتان واللتان ظلّتا قائمتين حتى بعد ظهور مشكل الاستقبال موضوعا للبحث. ومثلما كان العمل سابقا يذوب في عمليّات النّشوء، أصبح اليوم يختفي في عمليّات الاستقبال. وتعوّض السلسلة الكميّة الّتي تتمثّل في الأسباب التي تقف وراء نشوء العمل بسلسلة كميّة أخرى هي الآثار الناتجة.

بعد الإشارة إلى بعض المشاكل التي تموضع الاستقبال في المحور التّعاقبي، نعالج الآن بعض المشاكل التي يطرحها الاستقبال في المحور التّزامني.

سواء تعلّق الأمر بالقراءة الفرديّة أو أيّ شكل آخر من أشكال الاستقبال، فإن الشيء المميّز الذي يمنحه الأدب لا يمكن تحقيقه إلا بفضل اتّصال أفراد ملموسين بأعمال ملموسة. يمكن القول إذن بأن العلاقات الناجمة عن فعل الاستقبال الفردي تشكّل وضعيّة الاستقبال الأساسيّة. وتقابلها في الجهة الأخرى وضعيّة الإنتاج الأساسيّة. وكما أن الكتاب لا ينتجون في البداية أدبا بل أعمالا، فإنّ القرّاء أيضا لا يلتقون في البدء بالأدب بل بأعمال.

وكلما اقتربنا من المشاكل التي يطرحها الطابع الفردي للنشاطات الأدبية ومنتوجاتها، فإننا سنجابه بعناصر مصادفة، وتلقائية وتفرّد. إنّ فعل الإنتاج والاستقبال الفردي، والعمل المعزول ينطويان على توجيهات وسمات وتنويعات لا حصر لها. و إن علم الأدب، في حالة ما إذا كان يرغب في بلوغ تعميمات حول وضعيّة الاستقبال الأساسيّة، عليه أن يستخدم نماذج، مثلا نموذج حيث تكون كلّ خصائص الأعمال مجملة في مقولة العمل (Oeuvre)، وتكون خصائص الكتاب مجملة في مقولة المرسل، وخصائص المستقبلين مجملة في مقولة المرسل إليه، وكل خصائص العلاقات بين المرسل والمرسل إليه في مقولة فعل الاستقبال أو فعل القراءة.

هذا النموذج يمكن أن يفضي إلى نتائج في حالة ما إذا كان موضوع الدّراسة يتوفّر على بعض الثوابت التّاريخيّة. لكن هذا النموذج، بالنظر إلى مقاربتنا، يصبح غير منتج إذا ما تجاهل العلاقات الأدبيّة والاجتماعيّة والتّاريخيّة التّي تمثّل وسائط أفعال الاستقبال الفردي. ولتلخيص هذه العلاقات، فإني أقترح استعمال عبارة "ظروف الاستقبال"، التي تعني الإطار الذي تحصل فيه أفعال الاستقبال الفرديّة في لحظة تاريخيّة معيّنة وفي وسط اجتماعي معيّن.

ومن بين العناصر المكوّنة لهذه الظروف، نجد في المقام الأوّل الأعمال التي يشكل مجموعها الأدب المقدّم للجمهور في كلّ طور من أطوار التشكيلات الاجتماعية. ودون أن أشكّك في القيمة الابستيمولوجيّة للدّراسات حول مجموعات المستقبلين، فإني أرى أنّ اهتمامنا لا يحتّم علينا أن نحوّل علم الأدب إلى علم القارئ. وهذا ما يبدو غير ضروري خاصّة وأننا نعتبر الإنتاج الأدبي عمليّة تظهر فيها الاحتياجات التي تنشأ في محور الاستقبال باعتبارها إحالات موسومة إيجابا أو سلبا في محور الإنتاج؛ بحيث أن الأدب المؤلف في مرحلة معيّنة لا يشهد على خصوصيّة المؤلفين فحسب، بل كذلك على احتياجات القرّاء ومصالحهم وكفاءاتهم. لذا فإن مختلف الخصائص التي تميّز آثارا أو مجموعة أعمال مؤلّفة تحتوي دائما على بعض خصائص القرّاء أو مجموعات الاستقبال. وعليه فإن التحليل الذي يأخذ بعين الاعتبار هذه العلاقات يجب أن ينظر في الحوار بين الكتّاب والجمهور باعتباره مكوّنا ينقل علاقة اجتماعيّة إلى قلب البنيات الأدبيّة، ويمثّل قوّة فاعلة في التّطورات الأدبية. ويجب ألاّ يبقى هذا التحليل حبيس ملاحظات عامّة عن التفاعلات بين الإنتاج والجمهور، بل يجب أن يتساءل بطريقة تاريخيّة ملموسة حول توجّه ونوعيّة ونتائج هذه التفاعلات. وسنكتشف عندها بأن الحوار بين الكتّاب والقرّاء هو حوار شديد التناقض وبأن هذه التناقضات بالتحديد هي التي تساهم في تطوّر العملية الأدبية.

ونعرف أنه لا يمكن الحديث بصدد هذا الحوار، عن تآلف استطيقي، وهذا على الأقل منذ بودلير الذي كان يقوّم العلاقة بين الإنتاج الفني ومحور الاستقبال في عصره على النحو التالي : "إن الفنانين يشربونه هذا الذوق، هذا صحيح؛ وإن هذا العصر يفرض عليهم تلبية هذا الاحتياج، هذا صحيح أيضا؛ ذلك أن الفنّان إذا كان يبلّد ذهن الجمهور، فإن هذا الأخير يرد عليه بالطريقة نفسها. إنهما الحدّان المتلازمان اللّذان يؤثران على بعضهما البعض بالقوّة نفسها"[5].

هذا الانتقاد الذي لم يكن بودلير أوّل من عبر عنه بخصوص الاتّصال الأدبي، يعود للظهور باستمرار في كلّ برامج الطلائع التي يتمثل هدفها بالتحديد، أغلب الأحيان، في تعويض أنماط الاتصال القديمة بأنماط جديدة، وتعويض المرسل إليه الموجود بمرسل إليه جديد، تأمل الطلائع في ظهوره بفعل تأثير الأعمال التي تنتجها. ونعرف أن هذه الطلائع توظف لهذا الغرض أغلب الأحيان استراتيجيات قصوى من استراتيجيات الفعل الجمالي التي تفضي إلى ظهور أعمال تكون خصائصها التّواصليّة محدودة أحيانا.

وهكذا فقد مورست، في الأدب الفرنسي الحديث، "كتابة" هدفها المعلن هو إنتاج نصوص مشفّرة تشفيرا مفرطا؛ هذه الكتابة هي النقيض لأدب يوجّهه سوق الأدب نحو قيم الاستهلاك والاتصال فحسب. وإذا لم تتمكّن برامج تعمية النصوص من الحد من جاذبية هذا النوع من الأدب، فإنها استطاعت رغم ذلك إبراز المشاكل التي تصطدم بها النظريات التي تثمن الوظيفة التواصلية وتهمل نوعية النصوص التي تقدّم للجمهور. وقد وجدت هذه النظريات صعوبات كبيرة في التميّز عن ممارسة جماليّة أصبحت فيها إعادة إنتاج انتظارات القارئ هي القوّة المحركة للإنتاج. ولا شك أنّ أعمالا سهلة الإدراك قد تعبئ هي أيضا بعض التجارب الجمالية وتثير لدى الاستقبال أجمل المشاعر والانتشاء الجمالي.

وإنه لمن المشروع الدّفاع عن الاتّصال الأدبي غير المعقّد في مواجهة النّصوص التي يقف في أساس إنتاجها مبدأ الغموض. ولكنه من المشروع أيضا، وبالدرجة نفسها، الإيمان بأن الوظيفة التواصليّة تثير مشاكل عندما تفضي إلى النتائج التي كان بودلير يشتكي منها، وهو محقّ في ذلك.

وتمثّل العلاقات التي تبرز في مستوى التّوزيع الأدبي المجموعة الثانية من العوامل التي تكوّن شروط الاستقبال. إن نظريات الاتصال الجمالي تهمل غالبا هذا المجال وتزعم أنه لا يوجد في الفاصل المكاني والزماني الواقع بين العمليّات الإنتاجيّة والاستقبالية، إلاّ الآثار، بحيث يحصل لنا الانطباع بأن هذه الآثار، بفضل خصائصها الاتصاليّة، تستطيع أن تغطّي من تلقاء نفسها الفاصل بين نهاية الفعل الإنتاجي وبداية فعل الاستقبال. ولكن فولفغونغ كايزر نفسه كان يدرك بأنه من الأكيد أن الحياة الأدبية لعصر من العصور تحتوي الإبداع وتحتوي أيضا، عندما نصوب أنظارنا في الاتجاه المقابل، الاستقبال. وبين هذين الحدين توجد المؤسسات التي تستطيع وحدها إقامة العلاقة : دار النشر التي تستلم المخطوط من يدي المؤلّف عندما يعجبها ذلك المخطوط، ثم تطبعه وتنشره، والكتبي الذي يستلم ذلك الكتاب من الناشر لينقله إلى القارئ. وبين الطرفين يوجد النقد، الذي لم يصبح بعد مؤسسة، هذا النقد يستعرض ويقوم المؤلف ويؤثّر هكذا بطريقة أو أخرى في عمليّة الاستقبال. إن الإبداع، والنشر والنقد والاستقبال هي بلا شكّ الأطراف التي يساهم عملها المشترك في تأسيس الحياة الأدبية."[6].

هذا الوصف ليس وافيا؛ وإنّه لأمر لافت للنظر أن المدرسة غائبة منه، وأن مؤسسات السوق الأدبية لم تذكر إلاّ من طرف خفيّ. ورغم ذلك فهو وصف يبيّن لنا بأن استبعاد قطاع التوزيع يحرم تاريخ الأدب من أحد مكوّناته.

وقد يعود نسيان هذا الحقل إلى حدّ ما إلى الفكرة التي ترى أن العوامل التي يمكن قياسها والتي تدرسها سوسيولوجيا الوقائع الأدبيّة" هي التي تلعب دورا في هذا الحقل. وحتّى لو كان ذلك صحيحا، فليس هناك من سبب وجيه لاستبعاد حقل التّوزيع من دائرة الاهتمام. إن البحوث والتأويلات في مجال تاريخ الأدب لا يمكن إلاّ أن تستفيد من عمل توثيقي يشمل حتى العلاقات التي يمكن قياسها والتي ترتبط بالوسط الذي تظهر فيه النصوص. لكن المؤسسات، ليست هي وحدها التي تشتغل على مستوى الفاصل الواقع بين عمليّات الإنتاج والاستقبال، بل هناك أيضا التّصورات الأدبيّة التي يرتكز عليها نشاط تلك المؤسسات. هذه التّصورات تؤثّر بعد في انتقاء المخطوطات المعدّة للنشر كما تؤثر على الأحكام النقدية. فعلى أساس هذه التصورات تتخذ القرارات بخصوص آثار الماضي إذ تنتقي تلك التي سيعاد طبعها. وأخيرا فإن هذه التصورات تؤثّر في تكوين الأفكار حول الطريقة التي يتعيّن أن يقرأ بها عمل ما (...).

وعلى العموم، يمكن أن نلاحظ بأن أفعال الاستقبال الحاصلة في المجال الفاصل بين الأثر المنتج والأثر المستقبل، تشكّل نظام نشاطات يؤدي وظائف ميتا-اتصالية بالنسبة لأفعال الاتصال الابتدائية.

إن الأفعال الميتا-اتصالية الأكثر إفادة بالنسبة لعلم الأدب هي بلا شكّ تلك التي تفضي إلى نصوص منطوقة أو مكتوبة تكون وظيفتها المساهمة في إقامة نماذج جمالية أو فكرية للاستقبال الفردي. وحتّى هذه اللحظة، لم تأخذ في الحسبان تقريبا كنماذج للاستقبال إلاّ تلك الأعمال المستقبلة أو الانتظارات المتكونة من الأعمال المقروءة، وأحيانا أيضا استعدادات القرّاء الناجمة عن موقعهم الاجتماعي. ولست أبالغ إذ أقول بأن معارفنا التي تحيل على تفاعلات الاتصال والميتا-اتصالي ليست عميقة بالقدر الكافي. وقد يكون من المفيد، لتحديد التّأثير الذي تمارسه النصوص على الأعمال باعتبارها نماذج للاستقبال، إعادة بعث المقاربات التي صاغتها

مدرسة براغ حول دراسة الأنماط الجماليّة وذلك بتوسيع دائرة التّفكير لتشمل مسألة المضامين والمصالح الإيديولوجيّة التي تحملها تلك الأنماط. وقد أحال جورج جاغر (Georg Jager) في دراسته حول استقبال "فرتر"، أحال مباشرة على موكاروفسكي عندما حاول الربط بين طرق تجسيد الموضوع الجمالي ووعي المجموعات الاجتماعية[7]. ولا شكّ أنّ تكريس طرق الاستقبال أو شفرات القراءة هذه هو أحد وظائف التعليم الأدبي[8]. وقد برهن مانفريد برونك (Manfred Braunack)، في الدراسات التي قام بها حول استقبال المسرح الطبيعي في ألمانيا، على الوظيفة التي يؤديها النّقد الأدبي لتأسيس أنماط منظمّة لاستقبال تيّار أدبي معاصر[9].

ونشير أخيرا إلى كتاب هاينز توما(Heinz Thoma) الذي درس استقبال تيار الأنوار الفرنسية في التّاريخ الأدبي للقرن الـــ XIX (10). نلاحظ في هذه الدراسة، الموثقة توثيقا رائعا، بأن هناك قواعد للقراءة ليس بالنسبة لبعض الأعمال، أو بعض المدارس أو التيارات الأدبيّة فحسب، بل كذلك بالنسبة لعصور أدبيّة بأكملها. ويبيّن كتاب هاينز توما أيضا بأن تواريخ الأدب قد تكون هي التي تلعب دورا خاصا في تكريس شبكات الاستقبال الواسعة هذه.

كما يجب ألاّ ننسى بأن تأويلات و تحليلات النصوص تساهم هي أيضا في صياغة نماذج الاستقبال. بل إن هذا هو أحد وظائفها الأساسيّة. هذه النماذج يقع التشكيك في صلاحيتها من أعمال جديدة لم تعد قواعد القراءة المقترحة مناسبة لها. كما يقع التشكيك فيها من قبل القرّاء الذين يمنحونها، أغلب الأحيان، مدلولات انطلاقا من تجاربهم الخّاصة التي ليست مستقلّة عن الظروف والعلاقات الاجتماعيّة. وإنّه لمن الأكيد أن أغلب القرّاء بل ربّما أيضا أغلب الكتّاب، لا يساهمون في العمليّة الميتا-اتصاليّة التي يقيمها علم الأدب. لكن هذا لا يعفينا من العمل على تقديم اقتراحات من أجل فهم وتقويم الأعمال، أي من أجل تجسيد معانيها. وإنّ "مجموعة برلين" تتفق تماما مع ممثّلي "مدرسة كونستانس"

عندما يلحون على أهميّة الهيرمنيوطيقا التاريخية ويحدّدون لها مهمّة جعل أدب الماضي في متناول تجربتنا الحاضرة. وإن اختلاف هذه التجارب وبالتالي اختلاف نتائج الممارسات الهيرمنيوطيقية الشديدة التنوّع هي مسألة أخرى. ولكنّي متأكّد تماما بأننا متفقّون على ضرورة تفادي الخطأ المتمثّل في الظّن بأن الأدباء ينتجون الأدب ليوفّروا لعلم الأدب موضوعات للنقاش، أو أن مغزى نشاطنا يتمثل في حبس الأدب في شفرة سريّة لحمايته من الاستعمال الذي يخضعه له القرّاء في حياتهم اليوميّة. وقد ظهرت فكرة شبيهة في مقدّمة للدراسات المقارنة؛ (...)، تؤكّد أن قراءة "القارئ السلبي"هي عمليّة" تتلاشى خلالها الطاقة الأدبية التي يكون العمل مشحونا بها "[11] ولو كان هذا صحيحا لأصبح من المنطقي أن نحد من هذا التلاشي المضّر للطاقة الأدبيّة الذي يتسبب فيه أغلب القرّاء غير الأدباء باتخاذ إجراءات صارمة للحد من ظاهرة القراءة. وإذا كان البحث حول الاستقبال قد وصل إلى نتيجة، فهي أنّ مثل هذه الإجراءات ستكون مضّرة للأعمال الأدبيّة وللأدب.

الهـــوامش

1. Paul Stapfer : *Des Réputations littéraires* Essais de mirale et d'histoire Première Parie 1893.

2. Julien Hirsch : *Die Genesis des Rhunes* , Leipzig 1914.

3. Paul van Tieghaem : *La littérature comparée.* Paris 1951

4. Hans Glinz : *Textanalyse und Verstehenstheorie* I Frankfurt a . M. p. 46-47

5. Charles Baudelaire: *Salon de 1859, in :* Œuvres complétes, Pléade, t. II , p.615-616

6. Wolfgang Kayser : *Das literarische Leben der Gegenwart* , in : Deutsche Literatur in Unserer zeit , Gottingen 1959 , S. 5.

7. Georg Jager : *Die Werterwirkung. Ein rezeptionsaesthetischer M odelfall. in* : Historizitat In : Sprach-und Literaturwissenschaft. Vortage und Berichte der Stuttgart

Germanistentagung 1972 . in verbindung mit H.Fromm u . K .Richter hreg . von W.Muller Seidel , Munchen 1974 , 389-409.

CF. Roger Fayolle : *Sur l'origine de nos opinions littéraires (*Pralinés de l'enseignement de la littérature en France), in pratiques .Théorie / Pratique / Pédagogie 1974 .

9. Manfred Brauneck : *Literatur und öffentlichlceit im ausgehenden 19.Jahrhundert.*

Studien zur Rezeption des naturalischen Theaters in Deutscland. Stuttgart 1974.

10. Heinz Thoma : *Aufklarung und nachrerevolutionares Burgertum In Frankreich .*

Zur Aufklarungsrezeptio in der franzosischen Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts (1794-1914). Heidelberg 1976 .

11 Claude Pichois et André . M. Rousseau : *La littérature comparée.* Paris. 1967. p.73.

أوجه التشابه والاختلاف بين العربية والعبرية

محمود خياري
جامعـــة الجزائر

Résumé

Les deux langues arabe et hébraïque appartiennent à la même famille chamito- sémitique.

A ce titre, elles ont en commun beaucoup de traits semblables tels que la prononciation des phonèmes gutturaux ou la même détermination des pronoms possessifs détachés, des démonstratifs et des relatifs ou bien encore la déstructure entre l'accompli et l'inaccompli par les verbes qui sont dans leur quasi majorité trilitère dans les deux langues.

Mais l'hébreu à la différence de l'arabe, ne connaît pas les différentes déclinaisons. car la dernière lettre du mot se prononce toujours de la même manière.

Ce sont quelques éléments de comparaison entre les deux langues que nous traitons dans cet article.

اللغة العبرية هي اللغة التي يتكلم بها بنو إسرائيل יִשְׂרְאֵלִים [يِشْرَأَلِييمْ][1]، وهي فرع من فصيلة لغوية كبيرة تسمى اللغات السامية הַשָּׂפוֹת הַשֵּׁמִיּוֹת [هَشَفُوطْ هَشْمِيُوطْ][2]، ولم تكن اللغة العبرية لغة قائمة بذاتها ولكنها كانت تتكون من مجموعة لهجات كنعانية[3]، حيث نشأت أساسًا على أرض كنعان قبل نزوح بني إسرائيل إليها، وقد أُطلق عليها عدّة أسماء، أهمها: لغة كنعان שְׂפַת כְּנַעַן [سَفَتْ كَنَعَنْ]، واللغة اليهودية הַשָּׂפָה הַיְּהוּדִית [هَسَّفَا هَيهُودِيتْ]، واللغة المقدسة לְשׁוֹן הַקֹּדֶשׁ [لِشُونْ هَقُودِيشْ]، وبعد السبي البابلي –عام 586 ق م– اصطلح على تسميتها باسم اللغة العبرية הַשָּׂפָה הָעִבְרִית [هَسَفَا هَعِفْرِيتْ].

تاريخ اللغــة العبــرية

يرجع تاريخ اللغة العبرية إلى حوالي أربع آلاف[4000]سنة تقريبًا، مرت خلالها بأطوار مختلفة، فتارة تبلغ أوج ازدهارها، وتارة أخرى تندثر، وأحيانًا تموت تمامًا، فقد كانت شديدة التأثر بالظروف والأحوال السياسية التي عاشها بنو إسرائيل خلال عصور التاريخ المختلفة، ويمكن تقسيم المراحل التي مرت بها العبرية على النحو التالي:

أولا [01]: مرحلة العبرية القديمة الخالصة

وتبدأ هذه المرحلة من حوالي القرن العاشر [10] قبل ميلاد المسيح، فطوال الهيكل الأول –معبد سليمان حوالي 973 ق م– وحتى السبي البابلي، تمتع اليهود بالاستقلال السياسي، وعاشوا في حالة من الاستقرار، وكانت اللغة العبرية هي اللغة الرسمية والدينية الشائعة الاستعمال على لسان اليهود في فلسطين פְּלֶסְטִין [بِلَسْطِينْ]، وكانت عبرية هذا العصر تتسم بالنقاء والبعد عن أي تأثيرات أجنبية، كما دوّن بها معظم أسفار العهد القديم –التوراة תּוֹרָה [تُورَا]– وعدد من النقوش الأثرية على الصخور والأحجار والعملات.

ثانيا [02]: مرحلة تدهور اللغة العبرية

تبدأ هذه المرحلة مع سبي اليهود إلى بابل على يد نبوخذ نصر،حيث انهار سلطانهم السياسي، وحدث تفكك شديد بين اليهود، حينئذ بدأت اللغة العبرية تنقرض رويدًا رويدًا، وأخذت اللغة الآرامية אֲרָמִית [أَرَميتْ] تحل محلها شيئًا فشيئًا،حتى قضت عليها نهائيًا، وماتت اللغة العبرية كلغة حوار وتخاطب، وكلغة أدبية أيضًا، وظلت تستعمل كلغة دينية فقط، وذلك على الرغم من المحاولات التي قام بها رجال الدين اليهودي للحفاظ عليها، ولكنهم فشلوا في مواجهة الصراع اللغوي القائم بين العبرية والآرامية.

ثالثا [03] : مرحلة العبرية الربانية أو التلمودية

بعد انهيار الوحدة السياسية لليهود، وانقراض اللغة العبرية، وبعد أن أصبحت اللغة الآرامية هي اللغة الرسمية -والتي يفهمها اليهود ويتحدثون بها- حاول الزعماء الدينيون لـــمّ شمل اليهود عن طريق الوحدة الدينية، فوجّهوا جهودهم نحو شرح وتفسير العهد القديم -التوراة- باللغة الآرامية لكي يفهم اليهود أصول الدين اليهودي وطقوسه، فكتب الرّبّانيون المِشْنَا[4] מִשְׁנָה [مِشْنَا] والجمَارَا[5] גְּמָרָה [جِمَارَا] ثم التلمود[6] תַּלְמוּד [تَلْمُودْ]. وكانت لغة هذه الكتب مغايرة تمامًا في روحها وألفاظها وتراكيبها لعبرية العهد القديم، فظهر عليها التأثر الشديد باللغة الآرامية، كما احتوت أيضا على بعض الألفاظ من اللغات الأجنبية الأخرى كاليونانية، واللاتينية، والفارسية، والعربية.

رابعا[04] : مرحلة عبرية العصور الوسطى

بعد أن دمّر الرومان بيت المقدس יְרוּשָׁלַיִם،[يرُوشَالَيمْ] وحرقوا الهيكل قُضي على الكيان اليهودي تمامًا في فلسطين פַּלַסְטִין [بِلَسْطِينْ]، وتشتتَ اليهود في أنحاء

العالم، واتجه عدد كبير منهم إلى بلاد الأندلس، حيث عانوا من الاضطهاد تحت حكم القوط المسيحيين، وعندما دخل العرب المسلمون بلاد الأندلس تمتع اليهود بقسط كبير من الحرية والاستقرار، وبالتالي أخذت الحياة تدب في اللغة العبرية، وبدأت في الظهور من جديد. وتعد فترة العصور الوسطى أزهى عصور اللغة العبرية، حتى أنهم يطلقون عليها (العصر الذهبي للعبرية الأدبية) حيث كتبت باللغة العبرية مؤلفات كثيرة في فنون الأدب والشعر والنحو والفلسفة، كما قامت في هذه الفترة حركة ترجمة واسعة النطاق من العربية إلى العبرية في مختلف فروع المعرفة والعلوم[7]. وهكذا اتسمت عبرية العصور الوسطى بتأثرها الشديد باللغة العربية. وبعد انحسار النفوذ العربي من بلاد الأندلس، تدهورت اللغة العبرية من جديد، وعادت لغة ميّتة تستخدم في العبادات والشؤون الدينية فقط.

خامسا [05] : **مرحلة العبرية الحديثة والمعاصرة**

تبدأ هذه المرحلة من نهاية القرن الثامن عشر [18]، وبالتحديد مع بداية ظهور حركة الهَسْكَالاَه הַסְכָּלָה [هَسْكَالاَ] -التنوير اليهود- التي نادت بضرورة خروج اليهود من أحياء الجيطُو גֶּטוֹ [جِّطُو] المغلقة المختلفة، والانفتاح على ثقافة العالم الحديث والاستفادة من حضارات الشعوب المتقدمة، فأخذ المتنورون من اليهود على عاتقهم مهمة إحياء اللغة العبرية، والقيام بحركة إصلاح في التعليم اليهودي التقليدي الموروث وصبغه بالصبغة الأوروبية العلمانية، وراحوا يكتبون في مختلف الميادين بالعبرية معتمدين في الأساس على عبرية التوراة، ولكنهم أدركوا أنّ الثروة اللغوية لهذه العبرية القديمة محدودة، وأنّ ألفاظها لا تكفي للتعبير عن الحياة اليومية ومتطلباتها العصرية، لذلك استعاروا الكثير من مفردات ومصطلحات اللغات الأخرى خاصة العربية، والإنجليزية، والفرنسية[8]، والألمانية، والييديشية، وغيرها من اللغات الأجنبية التي كتبوها بحروف عبرية

وأدخلوها على قاموس اللغة العبرية، فأصبحت اللغة العبرية الحديثة والمعاصرة لا شرقية ولا غربية، بل عبارة عن خليط من اللغات السامية واللغات الأوروبية.

هذا وقد زاد الاهتمام باللغة العبرية مع ظهور الحركة الصهيونية צִיּוֹנוּת [تْصِيُّونُوتْ] في القرن التاسع عشر [19]، التي اعتبرت أن اللغة العبرية لغة قومية لليهود في جميع أنحاء العالم، وعنصرًا هامًا من عناصر الإيديولوجية الصهيونية. ومع قيام "دولة إسرائيل" على أرض فلسطين عام 1948 م بلغ الاهتمام باللغة العبرية أقصاه، واعتبرها المسؤولون الإسرائيليون عاملاً هامًا لوحدة "الشعب اليهودي" وركيزة أساسية لقيام الدولة، فأعلنوا أنّ اللغة العبرية هي اللغة الرسمية "لدولة إسرائيل"[9].

رســـم اللغـــة العبريـــة

اشتق الرّسم العبري، من الرّسم الفينيقي وتتألف حروف هجائه من اثنين وعشرين [22] حرفًا، وقد اجتاز في سبيل تطوّره أربع [04] مراحل:

أولاً [01]: ففي المرحلة الأولى كانت أشكال حروفه لا تختلف كثيرًا عن الحروف الفينيقية القديمة، ويُعرف في هذه المرحلة باسم (الحرف العبري القديم).

ثانيًا [02] : وفي المرحلة الثانية ظهر تأثره بالرسم الآرامي، تبعًا لتأثره باللغة الآرامية نفسها، ومن ثمّ نشأ نوع جديد من الرّسم اشتهرت تسميته بالرسم العبري الحديث، أوالعبري المربع מְרֻבָּע [مرُبَّاعْ]، أوالأشوري אַשּׁוּרִי [أَشُورِي] وقد اقتصر في البدء استخدام هذا الرسم الجديد على الشؤون الدينية، أما فيما عداها فقد ظل اليهود يستخدمون الرسم القديم.

ثالثـــًا [03] : وفي حوالي القرن السادس الميلادي [06]، أدخل على هذا الرسم إصلاح جديد، ففقد اعتبرت الألف א والهاء ה والواو ו والياء י أصوات مدّ طويلة، فساعد ذلك على ضبط النطق، وحفظ الكلمات من التحريف.

رابعا [04]: وفي العبرية الحديثة أُدخل إصلاح آخر، إذ اخترع نظام الحركات للإشارة إلى أصوات المدّ القصيرة، وقد أخذت ثلاث [03] طرق لرسم هذه الحركات و هي:

أ. تُعرف بالطريقة الطبرية بفلسطين نسبة إلى مدرسة من العلماء تسمى مدرسة طبرية، لنشأتها في مدينة طبرية بفلسطين، وهذه الطريقة ترمز إلى أصوات المد القصيرة بعلامات تحت الحروف وهي أشهر الطرق الثلاث [03]، ويكاد لا يستخدم غيرها في العصر الحاضر، وقد اشتهر في النطق بالكلمات المدونة بهذه الطريقة أسلوبان يختلف كلّ منها عن الآخر اختلافا يسيرًا: أحدهما يسمى أسلوب اليهود الغربيين أو الأسلوب الألماني المعروف باليديش יִדִּישׁ [يَاديشْ] أي الألمانية اليهودية. والآخر يسمى أسلوب اليهود الشرقيين المعروف بالسفردي סְפָרַדִּי [سَافَرْدِي] أي العبرية الأندلسية، وهو أرقى اللهجات العبرية لاقتدائه بقواعد العربية.

ب. تُعرف بالطريقة العراقية أو البابلية لأن الفضل في اختراعها يرجع إلى مدارس أحبار اليهود بالعراق أيام السبي وأيام الاحتكاك باللغات الكائنة ما بين النهرين، وهذه الطريقة ترمز إلى أصوات المد القصيرة بعلامات توضع فوق الحروف، وقد انقرضت هذه الطريقة بانقراض المدارس البابلية التي أنشأتها حوالي القرن التاسع الميلادي [09].

ج. تُعرف بالطريقة الفلسطينية، وهي تشير إلى هذه الأصوات بعلامات توضع فوق الحروف، كما تفعل الطريقة العراقية، ولكنها تختلف عنها في صورة هذه العلامات ودلالتها.

الأبجديّة العبرية وكتابتها

تَعرف الأبجديّة العبرية اثنين وعشرين [22] حرفًا فقط، ولا وجود فيها للحروف العربية التالية: (ذ، ث، ض، ظ، غ)، مع استخدامها لحرفي p פ ،vב، الحروف العبرية مستقلة عن بعضها خطًا وطباعة، فكلّ حرف مستقل بذاته، أي عكس العربية حيث تتصل الحروف ببعضها.

تكتب العبرية كالعربية من اليمين إلى اليسار، ويرى الأستاذ "لوصاطو": أنّ السّبب في كتابة اللغات السامية من اليمين إلى اليسار، مبني على أساس عملية النقش على الحجر بالمطرقة والإزميل، فكان لزامًا على النقاش أن يمسك الإزميل باليد اليسرى والمطرقة باليد اليمنى، لذا تبدأ الكتابة بحسب سهولة العمل وتستمرّ دائمًا من اليمين إلى اليسار[10].

الأبجدية العبرية مرتبة ترتيب (أبجد، هوز، حطي، كلمن، سعفص، قرشت)، مع دمج حرف س שׂ و ش שׁ في قرشت، حرف (ש) ينطق شينًا إذا كانت النقطة من أعلى اليمين (שׁ)، وينطق سينًا إذا كانت النقطة من أعلى اليسار (שׂ)، وقد كان هذان الحرفان في الأصل حرفـًا واحدًا، أمّا حرف السين (ס) ويسمى סמך سَامِخْ، أوسَمايَخْ סמאיך، فهو حرف أرامي، استخدم في عبرية العهد القديم (תוֹרָה [تُورَا]التوراة)، لا تلفظ الألف (א) المجرّدة من أيّة حركة، مثل:

מָצָא	[مَاتْصَا]	: وجد	רוֹמָא	[رُومَا]	: روما
הִיא	[هِي]	: هي	צָבָא	[تْصَفَا]	: جيش
רוֹפֵא	[رُوفِي]	: طبيب	בְּאַתְנָא	[بَاتْنَا]	: باتنا

الأبجديّة العبرية: אָלֶפְבֵּית עִבְרִי [أَلَآفْبِيتْ عِفْرِي]

11	12	13	14	15	16	17
أ	𐤀	א		آلِفْ	ثور	01
ب / v	𐤁	ב / ב		بِيتْ	بيت	02
ج مصرية	𐤂	ג		جِيمَلْ	جمل	03
د	𐤃	ד		دَالِتْ	باب	04
هـ	𐤄	ה		هِي	شبكة	05
و	𐤅	ו		ڤَاڤْ v	وتد	06
ز	𐤆	ז		زَايِنْ	سلاح	07
ح	𐤇	ח		حِيطْ	حائط	08
ط	𐤈	ט		طِيتْ	ثعبان	09
ي	𐤉	י		يُودْ	يد	10
ك / خ	𐤊	כ\כ	ך	كَافْ	كفّ اليد	20
ل	𐤋	ל		لَآمِدْ	عصا	30
م	𐤌	מ	ם	مِيمْ	ماء	40
ن	𐤍	נ	ן	نُونْ	حوت	50
س أرامي	𐤎	ס		سَامِخْ	مسند	60
ع	𐤏	ע		عَايِنْ	عين	70
ف ; P	𐤐	פ\פ	ף	بِي p	فم	80
ص	𐤑	צ	ץ	تْصَادِي	صديق	90
ق	𐤒	ק		قُوفْ	سمّ الخياط	100
ر	𐤓	ר		رِيشْ	رأس	200
ش / س	𐤔	ש\ש		شِين	سنّ	300
ت	𐤕	ת		تَافْ	علامة	400

هناك شكلان من الحروف يستخدمان اليوم في العبرية وهما: الخط المربع وهو خط المطبعة ويستخدم في الكتب والمجلات والصحف :א ב ב ג ד ר ש ש ת ה ו ז ח ט י כ כ ך ל מ ם נ ן ס ע פ פ ף צ ץ ק

و خط اليد وهو الذي يستخدم في الكتابة العادية : א ב ג ק ר ש ש ת ד ה
ו ז ח ט י כ ך ל מ ם נ ן ס ע פ ף צ ץ

أما الخط العبري القديم فلا يستخدم الآن [18].

𐤀 𐤁 𐤂 𐤃 𐤄 𐤅 𐤆 𐤇 𐤈 𐤉 𐤊 𐤋 𐤌 𐤍 𐤎 𐤏 𐤐 𐤑 𐤒 𐤓 𐤔 𐤕

التباين في نطق بعض الحروف

كان العبريون الأقدمون ينطقون الحروف الأبجدية طبقًا لما هو موضح في الجدول السابق، بيد أنه في العصر الحديث اختلف اليهود الشرقيون والغربيون حول نطق هذه الحروف، وهذا شيء بديهي فاللغة العبرية ما هي إلا لغة شرقية تحتوي على بعض الحروف لا يستطيع نطقها نطقًا صحيحًا سوى أبناء الشرق، ولذا يمكننا القول بأن نطق اليهود الشرقيين أقرب إلى الصواب. أما الحروف التي اختلف النطق حولها فهي بعض حروف الحلق:[ח ح/ע ع/ר ر]حين ينطقها اليهود[خاء/همزة/ غين] وحروف الإطباق [ט ط/ק ق/צ ص] حيث ينطقونها [تاء/كاف/تصادي].

أوجه التشابه و الاختلاف بين العبرية والعربية

أ. أوجه التشابه :

تتشابه العبرية والعربية في كثير من المجالات والعناصر الأساسية ويتجلى هذا التشابه فيما يلي:

تنتمي كل منهما إلى فصيلة لغوية واحدة، تسمى: اللغات السامية.

تتشابه كل من اللغتين في الحروف التي تجمعها كلمات (أبجد، هوز، حطي، كلمن، سعفص، رشت). تكتب كل منهما من اليمين إلى اليسار، يوجد تشابه في حركات النطق الأساسية: كالفتحة פַּתַח [بَتَحْ]، والكسرة חִירִיק קָטָן [حِيرِيقْ قَاطَانْ]،

والضمة קִבּוּץ [قُبُوصْ]، والألف الممدودة קָמָץ [قَمَاصْ]، والياء חִירִיקגָּדוֹל [حِيرِيقْ جَدُولْ][19]. تتشابه اللغتان في نطق أغلب الحروف، خاصة حروف الحلق مثل: الحاء ח والعين ע في حين لا يوجد لهما نظير في اللغات السامية الأخرى.

يوجد تشابه في أسماء الإشارة הַכִּנּוּייםהָרוֹמְזִים [هَكِنُويِيمْ هَرُومْزِيمْ]، وضمائر الرفع المنفصلة، وأدوات الاستفهام מִלּוֹת הַשְּׁאֵלָה [مِلُوتْ هَشْئِلاَ]، وأسماء العدد הַמִּסְפָּר [هَمِّسْبَّايْ]، واسم الموصول כִּנּוּיהַזִּקָּה[20] [كِنُويْ هَزِّكَّا]، ووحدات الزمن، وبعض أعضاء الجسم، وصلة القرابة، وبعض أسماء الحيوانات، وأسماء بعض النبات، وحروف النسب מִלּוֹת הַיַּחַס [مِلُوتْ هَيَّحَسْ]، وبعض الأفعال، ومفردات مختلفة، كما تتكون الجملة في اللغتين من فعل وفاعل ومفعول به[21]، تتشابهان في أزمنة الفعل הַפֹּעַל [هَبُّعَلْ]، ماضي עָבָר [عَفَرْ]، ومضارع עָתִיד [عَتِيدْ]، وأمر צִוּוּי [تْصِفُويْ]، التشابه في صيغ الفعل (سالم ومعتل، لازم ومتعد، مجرد ومزيد، معلوم ومجهول)، التشابه في اشتقاق أغلب الأفعال من أصل ذي ثلاثة [03] أحرف(ف ع ل/פעל)، التشابه في تقسيم الاسم من حيث النوع إلى مذكر זָכָר [زَكَارْ]، ومؤنث נְקֵבָה [نكِيفَا]، التشابه في الإضافة הַסְּמִיכוּת [هَسْمِيكُوتْ]، من حيث المضاف נִסְמָךְ [نِسْمَاخْ]، والمضاف إليه סוֹמֵךְ [سُومِيخْ]، التشابه في تقسيم الاسم من حيث العدد إلى مفرد ومثنى وجمع יָחִיד זוּג וְרַבִּים [يَهِيدْ زُوجْ فِي رَبِيمْ]، التشابه في صوغ الجمل وتركيبها، أغلب الكلمات ترجع في اشتقاقها إلى أصل ذي ثلاثة [03] حروف، يخالف العدد הַמִּסְפָּר [هَمِسبَّارْ] المعدود من حيث التذكير والتأنيث تمامًا كما في العربية، التشابه في وجود التعريف הַיְדִיעָה [هَيْدِيعَا] وواوالعطف וָוהַחִבּוּר [فَافْ هَحِبورْ]، واسم المكان שֵׁם הַמָּקוֹם [شِيمْ هَمَّكُول]، واسم الآلة שֵׁםהַכְּלִי [شِيمْ هَكْلِي]، واسم المشتق שֵׁםהַפְּעוּלָה [شِيمْ هَبْعُولاَ]، والصفة הַמָּקוֹר [هَمَّاكُورْ]، والنهي הַצִּוּוּיהַשְּׁלִילִי [هَتْصِفُويْ هَشْلِيلِي]، واسم الفاعل שֵׁםהַפּוֹעֵל [شِيمْ هَبُّوعِيلْ]، واسم المفعول

שֵׁם הַפָּעוּל [شِيمْ هَبَّاعُولْ]، والمصدر הַמָּקוֹר [هَمَاكُورْ]، كما يتغير معنى الكلمة في اللغتين بتغير حركتها، ولا يجوز تقسيم الكلمة في العبرية والعربية، بأن يكتب جزء منها في آخر السّطر والجزء الباقي في أوّل السّطر التالي[22]، نطق الحروف العبرية يطابق نطق الحروف العربية تمامًا، لأن المخارج الصوتية للغات السامية واحدة تقريبًا، باستثناء الجيم المصرية ג، والفاف ו، والفي v، والبـــي p، مثل[23]:

عبري	عربي
أني	: أنا
أتَ	: أنت
هي	: هيَ
أتيم	: أنتم
هيم	: هم
أخالْ	: أكل
أخلتَ	: أكلتَ
أخلا	: أكلتْ
أخلتيم	: أكلتم
أخلو	: أكلوا
أف	: أبٌ
إيم	: أمّ
بَت	: بنت
يَلَدْ	: ولد
أروسا	:عروسة
شْنايم	: اثنان
أربعا	: أربعة
ششا	: ستة
تشْعا	: تسعة
ميئا	: مئة
شْليش	: ثلث
إيليف	: ألف
كاما ؟	: كم ؟

عبري	عربي
أَتَا	: أنتَ
هُو	: هو
أَنَحْنُو	: نحن
أتين	: أنتن
هين	: هن
أخلتي	: أكلتُ
أخلْتْ	: أكلت
أخلنو	: أكلنا
أخلتين	: أكلتن
أخْلو	: أكلنَ
بين	: ابن
أحوتْ	: أخت
حَمْتَا	: حماة
أروس	: خطيب
إيحاد	: واحد
شَلوشا	: ثلاثة
حَميشا	: خمسة
شِبْعا	: سبعة
عَسَرا	: عشرة
مأتايْمْ	: مئتان
ريفع	: ربع
مليونْ	: مليون
مَتايْ ؟	: متى ؟

عبري	عربي
مي ؟	: مَن ؟
أوزين	: أذنْ
سيعار	: شَعْر
آفْ	: أنف
لَشونْ	: لسان
كتيف	: كتف
شوك	: ساق
حَلاف	: حليب
زيتيم	: زيتون
متّقَدمْ	: متقدِّم
مشْقان	: مثقال
آسير	: أسير
بوقر	: باكر
طربوش	:طربوش
إلاهوت	: ألوهية
أقليم	: إقليمي
مَشْتلا	: مشتل
مَرآه	: مرآة
مارُر	: مرَّ
ماشال	: مثل
رِشْمي	: رسمي
رَحَميم	: رحيم
سَكّين	: سكين
شور	: ثور
تيماريم	: تمر
ريمونيم	: رمان
بلا	: بَلِيَ
دحف	: دفع
زْرعْ	: زرع
كفرْ	: كفر

عبري	عربي
روش	: رأس
زكوت	: زكاة
عاين	: عين
سفا	: شفة
شَين	: سنّ
زْرُووَعْ	: ذراع
دَمْ	: دم
ربا	: مربى
سُكار	: سكر
مالوَحْ	: مالح
موت	: موت
مُوَحْ	: مخ
مُهَرْ	: مهر
أوّز	: إوزة
إمونا	: أمانة
أفْقي	: أفقي
مزْبالا	: مَزبلة
مَحْوقِق	: محقق
مَر	: مُر
مَحْراثْ	: محراث
راشَمْ	: رسَمَ
رَبانوت	: ربوبية
كوس	: كأس
شوم	: ثوم
ليمونيم	: ليمون
بَتْصالْ	: بصل
شلطان	: سلطان
زمير	: زمّر
حفط	: حبط
كتف	: كتب

عبري	عربي
لِيخا	: لكَ
لو	: له
لانو	: لنا
لخين	: لكنّ
رأى	: رأى
تْساذْ	: صاد
لهين	: لهنّ
قنطار	: قنطار
قْروبْ	: قريب
منعْ	: منع
إرْتْصْ	: أرض
أوَرزْ	: أرز
زرَعْ	: زرع
حَفَر	: حفر
حَمورْ	: حمار
طَعَمْ	: طعمٌ
مَشَلْ	:مثل
يَدْ	: يد
يُومْ	: يوم
رِئا	: رئة
كَرِس	: كرشٌ
كوكَب	:كوكب
كَابِد	:كبد
تْسامْ	: صام
كَام	: قام
لب	: لُب
دَكا	: دقيقة
شَنا	: سنة
هَيُومْ	: اليوم

عبري	عربي
لاخ	: لك
له	: لها
لَخيم	: لكم
هيم	: هم
كَرا	: قرأ
بتحْ	: فتح
شفع	: شبع
قِطَع	: قطعة
عسب	: عُشب
مَيلِيَخْ	: ملكَ
يافش	: يابس
أرْنَاب	: أرنب
حبْل	: حبلٌ
حام	: حمٌّ
طَحَنْ	: طحن
طوب	: طيّبٌ
أنوشْ	:إنسان
يمين	: يمين
كبِد	: كبدٌ
رومِزْ	: رامز
كلب	: كلبٌ
نَبَشْ	: لبسَ
كليَة	:كلية
تْسَحاك	: ضحك
قطفْ	: قطف
مركابا	: مركبة
شينيا	: ثانية
لَيلا	: ليل ، ليلة
تاحت	: تحت

عبري	عربي
سَيف	: سيف
زبوب	: ذباب
صَبِيْ	: ظبي
مشقال	: مثقال
صَلْ	:ظل
لَشون	: لسان
رُوَحْ	: ريح
قِمح	: قمح
عوربْ	: غراب
تِلْ	: تلّ
نشر	: نسر
شَمْ	:اسم
عنب	: عنب
طاهارا	: طهارة
قنطار	: قنطار
كَافُر	: كفر
كوس	: كوب
نفش	: نفسٌ
عَقرب	: عقرب
شِن	: سنّ
دمْعا	: دمعة
شَأَلْ	: سأل
ملخْ	: ملك
مَرْكبَا	:مركبة
تَاكَارْ	: تاجرْ
تينْ	: تين
تَحَتْ	: تحت
سعَارْ	:شَعْر
رُومزْ	: رامز
رَامُو	: رمْي

عبري	عربي
قبرْ	: مقبرة
زِئبْ	: ذنب
كَوخ	: كوخ
مَحْسانْ	: مخزن
عصمْ	:عظم
قُربان	: ذبيحة
بئر	: بئرٌ
بَيتْ	: بيتٌ
عابُر	: عَبَرَ
نفط	: نفط ، بترين
نَفَح	: نفخ
رُوشْ	:رأس
عَل	: على
بول (ب =p)	: فول
كازُبْ	: كذب
طاعيم	: طعم ، لذيذ
لاشون	: لَهجة
نشرْ	: نسرٌ
شَلُومْ	: سلام
عصِم	: عظم
حاموصيم	: حوامض
شَمايم	: سماء
مُوزْنَايمْ	: ميزان
عسبْ	: عُشب
عُمَقْ	: عُمق
عُورِبْ	: غراب
عربْ	: غروب
شُكَرْ	:سُكَر
عَلْ	:على
رُوحَاني	: روحاني

ب. أوجه الاختلاف :

قواعد العبرية أسهل وأبسط في مجموعها لأنها لغة غير معربة، فأواخر كلماتها ساكنة دائمًا، أما العربية الفصحى فتتميز بالإعراب، وتخضع لقواعد مضبوطة، لكن هناك بعض الكلمات، وهي قليلة تدلّ على وجود التنوين في عبرية العهد القديم (التوراة תּוֹרָה [تُورَا]).

تتغير أشكال بعض الحروف في العبرية، حسب موقعها في أول الكلمةأو أواخرها، يجمعها قولنا (نصفكم)، (נ צ פ כ מ / ן ץ ף ך ם) وهذا الأمر غير معروف في العربية.

في اللغة العبرية أسماء مؤنثة سماعًا، وليس بها علامة من علامات التأنيث، مثل:

צִפּוֹר [تْصِيبُورْ] :عصفور כּוֹס [كُوسْ] :كأس
אֶבֶן [إيفَينْ] :حجر כִּסֵּא [كسي] :كرسي
מַזְלֵג [مَزْلِيجْ] :شوكة כַּף [كَافْ] :معلقة

تنتهي بعض الأسماء في العبرية بعلامة التأنيث (التاء/ ת)، وتكون هذه التاء من أصل الكلمة، ومع ذلك تعتبر مذكرة، مثل:

אוֹת [أُوتْ] :علامة עמוּת [عمُوتْ] :مواجهة
מָוֶת [مَافِيتْ] :موت שֵׁרוּת [شيرُوتْ] :خدمة

تستعمل العبرية المقطع -ִים [يـــيمْ] في آخر الكلمة للدلالة على جمع المذكر السالم מִסְפָּר רַבִּים [مِسْبَارْ رَبِيمْ] مثل:

יוֹם [يُومْ] :يوم יָמִים [يَاميمْ] :أيام
אִישׁ [إيشْ] :رَجل אֲנָשִׁים [أَنَاشِيمْ] :رجال
עֵת [عيتْ] :وقت עִתִּים [عِتِيمْ] :أوقات

بينما تستخدم العربية حرفي (ون) في آخر الكلمة، وذلك في حالة الرفع، و(ين) في حالة النصب لجمع المذكر السالم، وتستخدم (ات) مع جمع المؤنث السالم מִסְפָּר רַבּוֹת [مِسْبَّارْ رَبُوطْ].

بعض الأسماء في العبرية لا تأتي إلاّ على صورة الجمع מִסְפָּר [مِسْبَّارْ]، وهي مفردة في العربية، مثل:

פָּנִים [بَّانيمْ] :وجه דוֹדִים [دُوديمْ] :صداقة
רַחֲמִים [رَحَميمْ] :رحمة נְעוּרִים [نعُوريمْ] :شباب
חַיִּים [حَيِيمْ] :حياة אֲהָנִים [أَهَانِيمْ] :شيخوخة

الصفة تتبع الموصوف في اللغتين، لكن العبرية تستخدم صيغة الجمع في وصف المثنى، مثل:

עֵינַיִם יָפוֹת [عِينَيِمْ يَافُوتْ] :عينان جميلتان
יָדַיִם חֲזָקוֹת [يَدَايِمْ هَزَاكُوتْ] :يدان قويتان

*الترجمة الحرفية: {أعين جميلتان ، أيد قويتان}.

الأصوات العربية (ث، ذ، غ، ظ، ض) لا وجود لها في العبرية، والصوتان pפ و vב لا وجود لهما في العربية، أغلب مايأتي في العبرية بالسين، يأتي في العربية بالشين و العكس صحيح، هناك أسماء مؤنثة في العبرية، وهي مذكرة في العربية، مثل: דֶּלֶת [دِيلِيتْ] باب، هناك أسماء مذكرة في العبرية، وهي مؤنثة في العربية، مثل: שֻׁלְחָן [شُلْحَانْ]: طاولة.

هناك كلمات في العبرية لا تأتي إلاّ على صيغة المثنى ،مثل:

שָׁמַיִם [شَامَيِمْ] :سماء מַיִם [مَيِمْ] :ماء
צָהֳרַיִם [تْصَاهْرَيِمْ] :ظهر מֵעַיִם [معَيِمْ] :أمعاء
יְרוּשָׁלַיִם [يرُوشَالَيِمْ] :القدس מִצְרַיִם [مِتْصْرَيِمْ] :مصر

تتميز العبرية عن العربية بأن بها نوعين من السكون، الأول [01] اصطلح على تسميته باسم السكون التام שְׁוָא נָח [شِفَا نَاحْ] وهو يقابل السكون في العربية، أما النوع الثاني [02] فقد أطلق عليه اسم السكون المتحرك أو المقلقل שְׁוָא נָע [شِفَا نَاعْ] ويوضع في بداية الكلمة، فإذا جاء في أول الكلمة يقلقل كأنه

كسرة ممالة، مثل اسْمَعْ: שְׁמַע [شْمَعْ]، ولهذا السبب عالجت اللغة العربية مشكلة السكون في بداية الكلمة باستخدام همزة الوصل التي يجب أن يكون الحرف التالي لها ساكنا، ويلفظ السكون المتحرك (لمقلقل)كسرة خفيفة ممالة في الأحوال التالية:

أ. إذا وقع في أول الكلام، مثل:

גְּבֶרֶת [جفيريتْ] :سيدة תְּמוּנָה [تمُونَا] :صورة

תְּשׁוּבָה [تَشُوفا] :إجابة דְּבַשׁ [دَفَشْ] :عسل

ب. إذا وقع تحت حرف مشدد بالشدّة الثقيلة، مثل:

דִּבְּרִי [دَّفيري] :كسّري חִסְּלוּ [حسْلُو] :أنهوا

דַּבְּרִי [دَّبْرِي] :تحدثي שִׁדְּרוּ [شَدِّرو] :أذاعوا

ج. إذا التقى ساكنان في وسط الكلمة، يكون السكون الأول [01] ساكنًا والثاني [02] متحركًا، مثل:

סִפְרְךָ [سِفْرِخْ] :كتابك תַּרְנְגֹלֶת [تَرْنجُلتْ] :دجاجة

אִסְטְוָנָה [إسْطِفَنَا] :أسطوانة יִשְׁמְדוּ [يِشْمِدُو] :يدرسون

د. إذا كان السكون تحت حرف يتلوه حرف مثله، مثل:

הִנְנִי [هِنِنِي] : ها أنذا הַלְלוּ [هَلِلُو] :أحمدوا الله

أما السكون المستتر فنجده عادة في نهاية الكلمات التي تنتهي بحروف العلّة، وهي في العبرية : א أ/ה هـ/ ו و/י ي، المسبوقة بحركة مدّ طويلة، والقاعدة في العبرية هي تسكين الحرف الأخير من الكلمة، وذلك لعدم وجود الإعراب فيها.

إذا التقى ساكنان في وسط الكلمة العبرية، يسكّن الحرف الأول [01]، ويكسر الثاني [02]، أمّا في بداية الكلمة فيكسر الأول [01]، ويسكن الثاني [02]، أما اليهود الغربيون فينطقونه ساكنًا.

يوجد في العبرية ما يُسمى بحساب الجمل، بينما لا تعرف العربية هذا النوع "ينظر أدناه".

يوجد اختلاف بينهما في أداة التعريف היא הֵידִיעָה [هِي هَيْديعَا]، فهي في العبرية حرف الهاء ה وهي تخضع لقواعد دقيقة، بينما تعتمد العربية على استخدام حرفي (ال)، تكتب حروف اللغة العبرية منفصلة ولا تتصل أبدا خاصة إذا كتبت بالخط المربع. كل حرف في العبرية مستقل بذاته، منفصل عما قبله وبعده.

لا يوجد في العبرية إعراب، لذلك نجد أن أواخر الكلمات ساكن، ولا توضع علامة السّكون، وهي: שְׁוָה [شِفَا] (ְ) تحت الحرف، باستثناء حرف التاء (תְ) في حالتين: أولاً : في ضمير المخاطبة المفردة المنفصل: أنتِ، אַתְּ [أَتّْ]، ثانيًا: في ضمير المخاطبة المفردة المتصل في نهاية الكلمة، مثل: أكلتِ: אָכַלְתְּ [أَخَلْتْ]، وحرف الكاف (ךְ) إذا وقع في نهاية الكلمة، مثل:

אֵיךְ ؟	[إِيخْ؟]	:كيف؟	מֶלֶךְ.	[ميلِيخْ]	:ملكٌ
אַךְ.	[أَخْ]	:إلاّ	רַךְ.	[رَخْ]	:طري
תוֹךְ.	[تُوخْ]	:أثناء	דֶּרֶךְ.	[دِيرِيخْ]	:طريق

يمكن للشدّة أن تدخل على جميع الحروف العبرية باستثناء الحروف الحلقية، وهي: (أ א /ح ח /هـــ ה / ع ע)، الباء ב مؤنثة في العبرية، حروف العلة في العبرية هي: (أ א /و ו / ي י/ هـــ ה).

يوجد في اللغة العبرية خمسة [05] حروف يختلف شكلها في آخر الكلمة عن وسطها وأوّلها، يجمعها قولنا(نصفكم) وهي:

شكلها في أوّل و وسط الكلمة :	נ	צ	פ	כ	מ
شكلها في آخر الكلمة :	ן	ץ	ף	ך	ם
الحرف العربي :	ن	ص	ف	ك	م

للحرف واو (ו) [فَافْ] ثلاثة [03] أشكال لفظيّة:

(וּ): يلفظ كالهمزة المضمومة العربية، مثل: וּפָרָה [أُبْرَا]: وبقرة.

(וֹ): يلفــظ كالحرف (O) في الفرنسية، مثــل: לוֹ [لُو]: له.

(וָ): يلفظ كالحرف (v) في الفرنسية، إذا كانت تحته إحدى الحركات، أو كان ساكنًا في آخر الكلمة، مثل: וֶאֱמֹר [فِي إِمُرْ]: وقل، كما يختلف شكله، من ו إلى ב، مثل:

אָבִיו [أَفِيفْ] :أبوه אָבִיב [أَفِيفْ] :ربيع

يتغير نطق بعض الحروف العبرية إذا أعجمت أو أهملت، وعددها ستة [06]، المعروفة بحروف (بجد كفت)، وهي: (בגדכפת)

فإذا كانت معجمة أي منقوطة لفظت:

ث	p	ك	ذ	غ	ب
ת	פ	כ	ד	ג	ב

أما إذا كانت مهملة أي خالية من النقطة فتلفظ:

ت	ف	خ	د	ج (مصرية)	v
ת	פ	כ	ד	ג	B

إلاّ أن الاهتمام ينصب في العبرية الحديثة على الحروف الثلاثة [03] فقط، وهي: בכפ مهملين الثلاثة [03] الباقية، وهي: גדת

يوجد في العبرية حرفان ينطقان (س/שׂ ס) ولكنهما يختلفان في الرسم، مثل:

שַׂר [سِيرْ] :وزير סֶגֶן [سِيجِين] :ملازم أول

في العبرية حرفان يتشابهان في الشكل ويختلفان في النطق تبعًا لتغيير وضع النقطة من اليمين إلى اليسار، وهما: حرفا السين שׂ والشين שׁ، فعندما تكون النقطة جهة اليمين تنطق (שׁ) ش، مثل:

שָׁב [شَافْ] :عاد שָׁם [شَامْ] :هناك

وعندما توضع النقطة على جهة اليسار تنطق (שׂ) س، مثل:

שׂטיף [سْطِيفْ] :سطيف שָׂכִיר [سَافِير] :أجير

في العبرية واو تسمى بواو القلب ו ההפוך [فَ هَهِبُوخْ] وهي واو العطف ذاتها، غير أنها تدخل على الأفعال فتقلب أزمنتها، فإذا أتت قبل فعل مضارع قلبته إلى صيغة الماضي، مثل: ויאכל [فَيخَلْ] وأكل، وأصل الفعل يأكل יאכל [يُخَلْ]، فلما دخلت واو القلب على الفعل حوَّلته إلى الماضي، وإذا دخلت على فعل دال على الاستقبال مثل: أعود אָשׁוּב [أَشُوفْ]، قلبته إلى الزَّمان الماضي וָאָשׁוּב [فَآشُوفْ] وعدتُ.

ينقسم الضمير في اللغة العربية والعبرية إلى نوعين: منفصل מְבֻדָּל [مُفْدَّالْ] ومتّصل מְחֻבָּר [مُحْفَارْ]، والضمائر في العبرية تشبه الضمائر في اللغة العربية، إلاّ أنّ العبرية ليس بها ضمائر دالة على المثنى מִסְפָּר זוּגִי [مِسْكَارْ زُوجِي] [24] (ويعرف في العبرية بجمع المثنى)، نظرًا لأنّ المثنى في الاسم الظاهر لا يستخدم إلاّ بصورة سماعية في اللغة العبرية، ولا يصاغ إلاّ من أسماء معينة فقط، ويعبّر عنه عندئذ بضمير الجمع.

بعض الحروف في العبرية يقابلها حروف أخرى في العربية، مثل:

01. حرف [א /أ] في العبرية، يقابله في العربية حرف[أ]، وأحيانا حرف (ع) مثل:

אָב [آفْ] :أب אָרוּס [أَرُوسْ] :عريس

02. حرف [ב /ب] في العبرية يقابله [ب] وقد يقابله (م) أو (ف) أو (و)، مثل:

בָּלַע [بَالَعْ] :بلع בָּחַן [بَاحَنْ] :محّن

עָזַב [عَازَفْ] :عزف שִׁבֵּשׁ [شِبِّشْ] :شوّش

و قد يأتي هذا الحرف مهملاً، خاليًا من النقطة، فينطق عندئذ كحرف V اللاّتيني، وقد يقابله في العربية حرف الباء، مثل:

לָבַשׁ [لاَفَشْ] :لبس כָּתַב [كَاتَفْ] :كتب

03.حرف [ג/ج مصرية] في العبرية يقابله حرف [ج] وقد يقابله(غ) أو(ق) أو(ك) أو(ط)، مثل:

גָּמָל [جَامَلْ] :جمل דִּגְדֵג [دجْديجْ] :دغدغ
לֶחֶם [لاَحَمْ] :لقّم סֻכָּר [سَاجَرْ] :سُكَّر

04. حرف [ד/د] في العبرية يقابله حرف [د] وقد يقابله (ذ)، مثل:

דַּקָּה [دَّكَا] :دقيقة תַּלְמִיד [تَلْميدْ] :تلميذ

05. حرف [ו/و] في العبرية يقابله حرف [و] وقد يقابله (ي)، مثل:

וֶרֶד [فِريدْ] :ورد טוֹב [طُوفْ] :طيب

06. حرف [ז/ز] في العبرية يقابله حرف[ز] وقد يقابله (ذ)، مثل:

זֶרַע [زَارَعْ] :زرع בִּזּוּי [بَازُويْ] :بذيء

07. حرف [ח/ح] في العبرية يقابله حرف [ح] وقد يقابله (خ)، مثل:

חָלָב [حَلاَفْ] :حليب אָח [آحْ] :أخ

08. حرف[מ/م] في العبرية يقابله حرف [م] وقد يقابله (ب)، مثل :

מָנַע [مَانَعْ] : مَنَعَ מִזְמוֹר [مَزْمُورْ] :زبور

09. حرف [ע/ع] في العبرية يقابله حرف [ع] وقد يقابله (غ)، مثل:

עָבַר [عَافَرْ] :عَبَرَ עֶלֶם [عِيليمْ] :غلام

10. حرف [צ/ص] في العبرية يقابله حرف [ص] وقد يقابله (ض) أو(ظ) أو (ز)، مثل:

צָם [تْصَامْ] :صام אֶרֶץ [إيريتْصْ] :أرض
צְבִי [إيفي] :ظبي קָפַץ [قَافَتْصْ] :قفز

تنقسم الحركات הַתְּנוּעוֹת [هَتْنُوعُوتْ]في العبرية إلى ثلاثة [03] أقسام: كبيرة، وصغيرة، ومركبة:

1. الحركات الصغيرة : הַתְּנוּעוֹת הַקְּטַנּוֹת [هَتْنُوعُوتْ هقْطَانُوتْ]

اسم الحركة	نطقها العبري	الباء مشكولة بها	معناها
פַּתָּח	(بَتَاحْ)	בַּ	فتحة
סֶגּוֹל	(سيجُولْ)	בֶּ	كسرة ممالة
חִירִיק קָטָן	(حيريقْ قَطَانْ)	בִּ	كسرة عربية
חוֹלָם קָטָן	(حُولاَمْ قَطَانْ)	בֹ	ضمة مفخمة
קֻבּוּץ	(قُبُوصْ)	בֻּ	ضمة عربية
שְׁוָא נָח	(شفا نَاحْ)	בְ	سكون

2. الحركات الكبيرة :הַתְּנוּעוֹת הַגְּדוֹלוֹת [هَاتْنُوعُوتْ هَجْدُولُوتْ]

اسم الحركة	نطقها العبري	الباء مشكولة بها	معناها
קָמָץ	[قَمَاصْ]	בָּ	:ألف
צֵירֵה	[صيري]	בֵּ	:ياء ممالة
חִירִיק גָּדוֹל	[حيريقْ جَدُولْ]	בִּי	:ياء
חוֹלָם גָּדוֹל	[حُولاَمْ جَدُولْ]	בוֹ	:واو مفخمة
שׁוּרוּק	[شُرُوقْ]	בוּ	:واو ممدودة

3. الحركات المركبة :הַתְּנוּעוֹת הַמֻּרְכָּבוֹת [هَاتْنُوعُوتْ هَمَارْكَافُوتْ]

اسم الحركة	نطقها العبري	الباء مشكولة بها	معناها
חֲטַף פַּתָּח	[حَطَافْ بَتَاحْ]	בֲּ	فتحة
חֲטַף סֶגּוֹל	[حَطَافْ سيجُولْ]	בֱּ	كسرة ممالة
חֲטַף קָמָץ	[حَطَافْ قَمَاصْ]	בֳּ	واو مفخمة

في العبرية فتحة مسروقة הַפַּתָּח הַגָּנוּב [هَبَّتَاحْ هَجَّنُوفْ]لا تأتي إلا مع الأحرف التالية:

(ה هـ) (ח ح) (ע ع)

وبشرطين:

01. أن تكون هذه الأحرف في آخر الكلمة،

02. أن تكون محركة بالبتاح (الفتحة) هكذا :

הַ חַ עַ فإذا سبقها كسر لفظت (يه) أو(يح) أو(يع)، وإن سبقها ضم لفظت (وه) أو(يح) أو(يع) ذلك أن هذه الحروف الثلاثة [03] يصعب نطقها مع السّكون، ويشترط أن تأتي الفتحة المسروقة في آخر الكلمة وقبلها الحركات التالية: الصيري، أوالحولام كدول، أو الحيريق كدول، أو الشروق، أو الحولام قطان.

للحروف العبرية قيمة عددية، فيعبّر عن الآحاد بالحروف من (أ) א، إلى (ط) ט، وعن العشرات من(ي) י إلى (ع) ע، و عن المئات من (ق) ק إلى (ت) ת، على أن تحسب من اليسار إلى اليمين فمثلاً (أ، ي) א״י= 12 و(ي، ب) י״ב = 13 فالعدد 12 يرمز له بـــ (ي، ب)، (יב)، والعدد 112 يرمز له بـــ (ق، ب، أ)، (קבא)، والعدد 600 يرمز له بـــ (ت ر)، (תר) و هكذا، و يسمى هذا النظام باسم (حساب الجمل)، ويستثنى من ذلك رقما 15 و16 فلا يُعبّر عنهما بالرّمزين (ي هـــ\ي و) יה\יו وذلك لأنّ تركيب هذين العددين يشتمل على حروف لفظ الجلالة الله عند اليهود أي (יהוה) : "يهوه" ولذلك يكتبون العدد 15 من 9 + 6 أي (ط ،و) טו، و العدد 16 من 9 + 7 أي (ط، ز) טז و هكذا.

وهناك طريقة خاصة لكتابة السنوات الميلادية بالحروف العبرية، وذلك على النحو التالي: نطرح الرقم 1240 من السنة الميلادية، ونحوّل الرقم إلى حروف عبرية، مثل: سنة 1973 م نحذف منها 1240 يساوي 733 وتكتب على الطريقة التالية תשל״ג أي أن سنة 1973 م تكتب שנת תשל״ג

وحسابهم هذا كثير الاستعمال في الأمور الدّينيّة والتاريخية والتقويم الغبري، فمثلاً عام 1968 م يكتب هكذا (ت، ش، ك، ط) תשכט فالتاء = 400 والشين

300 والكاف 20 والطاء 9 ويكون المجموع 729، و(5000) سنة لا تسجّل فيكون هذا العام يعادل: (5729) وهو العام المذكور حسب التقويم اليهودي المذكور في التوراة.

يستخدم أغلب الإسرائيليين الأرقام الأوروبية 01/ 02/ 03 في الكتابة، مع نطق الرقم بالعربية والأقلية تستخدم القيمة الرقمية للحروف.

مخارج أحرف الهجاء

تقسّم مخارج أحرف الهجاء الاثنين و العشرين [22] إلى مخارج صوتية تناسب طبيعة النطق بها، وتتلاءم مع مخارجها الصوتية من الفم أو الحلق، وتتكوّن هذه الحروف من خمسة [05] مخارج هي:

حروف حلقية:	א أ	ח ح	ה هـ	ע ع	ר ر
حروف حنكية:	ג ج مصرية	י ي	כ خ	ק ق	
حروف شفوية:	ב ب	ו v	מ م	פ ف	
حروف صفيرية:	ז ز	שׂ س أرامي	שׂ س	שׁ ش	צ ص
حروف لسانية:	ד د	ט ط	ל ل	נ ن	ת ت
حروف الإطباق:	ט ط	צ ص	ק ق	—	

الهوامــــش

1. على الرغم من تسميتها اللغة العبرية فهي ليست لغة جميع العبريين، بل هي فرع من فروعهم وهو فرع بني إسرائيل، وتصلها فروع أخرى بصلة القرابة الدموية، كبني مدين، والعمالقة، وبني إسماعيل، وآل أمون، وآل موآب، وعمون، وآل أدوم، ولا تطلق العبرية إلا على لغة بني إسرائيل وحدهم.

2. اللغات السّامية هي: العربية الجنوبية والشمالية، في منطقة شبه الجزيرة العربية، والكنعانية وفروعها، العبرية والمؤابية والفينيقية،في منطقة سوريا وفلسطين، والآرامية بفروعها السريانية والنبطية والتدمورية في المنطقة الممتدة من شمال سوريا حتى حدود أرض الرّافدين، والبابلية والأشورية في منطقة ما بين النهرية، والحبشية في منطقة الحبشة.

3. كنعان: هو ابن حام بن نوح، وتُسمى باسمه قسم كبير من لبنان وصور، وتطلق لفظة كنعان في التوراة على البقعة الممتدة من الأردن إلى البحر الأبيض المتوسط، وكان الفينيقيون يسمون بلادهم: بلاد كنعان، وذهب بعض العلماء المحدثين إلى أن كلمة كنعان تشمل الأرض المقدسة (فلسطين) وجزءًا كبيرًا من لبنان.

4. هي مجموعة القوانين غير المكتوبة التي جمعت عام 200 بعد الميلاد، والتي تشكل أساس التلمود.

5. هي كلمة أرامية وتعني الإكمال وهي شرح للمشْنا، تمت عام 220 بعد الميلاد.

6. هي مجموعة تفاسير وشروح وأخبار وأحكام وضعها حكماء اليهود وفقهاؤهم وتتألف من المشنا والجمارا.

7. ينظر، د. التجيني بن عيسى : "تأثير اللغة العربية في اللغة العبرية"، (مقال) مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، عدد خاص بالمنظومة التربوية –الجزائر– 1421 هــ/2000 م، العدد 03، ص 131-133.

محمد عطية الأبراشي: "الآداب السامية"، ط 02، بيروت –لبنان– دار الحداثة، 1406هـ /1984م، ص 22.

مسعود كواتي: "اليهود في المغرب الإسلامي من الفتح إلى سقوط دولة الموحدين"، رسالة ماجستير في التاريخ الإسلامي، إشراف، د: عبد الحميد حاجيات، معهد التاريخ،جامعة الجزائر، 1411ـ 1412 هــ/ 1990-1991م، ص 161- 164.

8. مثل:

عبري	نطق الكلمة العبرية	فرنسي	عربي
סְקַנְדָּל	[سْكَنْدَلْ]	*scandale*	:فضيحة
פּוֹאֶמָה	[بُوئيمَا	*poème*	:قصيدة شعرية
פּוֹפּוּלָרִי	[بُوبُولآري]	*populaire*	:شعبي
אִינְוָלִיד	[إِينْفَاليدْ]	*invalide*	:ذو عاهة
אִינְטֶרְנַצְיוֹנָל	[إينْتيرْنَتْصْيُونَالْ]	*international*	:إتحاد دولي

عربي	فرنسي	نطق الكلمة العبرية	عبري
:سريع	express	[إيكْسْبْرِيسْ]	אכּספּרס
:تأشيرة	visa	[فيزَا]	ויזה
:عالم بالحيوان	zoologue	[زُوأُولُوجْ]	זאולוג
:تحرري	libéral	[لِبيرَالْ]	ליבּרל
:نموذج	modèle	[مُوديلْ]	מודל
:الحد الأدنى	minimum	[مينِيمُومْ]	מינימום
:متضامن	solidaire	[سُوليدَارِي]	סולידרי
:صحي	sanitaire	[سَنِيطَارْ]	סניטר
:سرّيّ	discret	[دِيسْقْرِيطِي]	דיסקרטי
:كارثة	catastrophe	[كَاطَسْطْرُوفَا]	קטסטרופה
:إحتياطي	réserve	[رِيزِيرْفَا]	רזרבה
:وطني	patriote	[بَطْرِيُوطْ]	פטריוט
:جمهورية	république	[رِيبُوبْلِيكَا]	רפובליקה
:محايد	neutre	[نِيطْرَالِي]	ניטרלי
:مسافة	distance	[دِيسْطَنْتْصْ]	דיסטנץ
:رد فعل	réaction	[رِيآقْتْصْيَا]	ריאקציה
:طريقة	méthode	[مِيتُودَا]	מתודה
:بيطري	vétérinaire	[فِيطِيرِينَارْ]	וטרינר
:متوسط	médium	[مِيدْيُومْ]	מדיום

9. د: سناء عبد اللطيف صبري: "القواعد الأساسية في اللغة العبرية הדקדוק היסודי בשפה העברית"،ط 01، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر 1421 هـ/2000 م، ص 07-13؛

وينظر، د: محمد التونجي، "اللغة العبرية وآدابها"، ط 02، دار الجليل، دمشق،سوريا 1404 هـ/1983م، ص 37، 39.

د: زين العابدين محمود حسن: "قواعد اللغة العبرية דקדוק הלשון העברית"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1406هـ/1985م.، ص 01- 16.

د: سيد فرج راشد: "اللغة العبرية قواعد ونصوص"، الرياض، السعودية، دار المريخ، 1414هـ/1993 م، ص 17، 21.

د: ربحي كمال: "دروس اللغة العبرية"، ط 02، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، 1404 هـ/1983 م، ص 32، 36.

عوني النتشة : "تعلم اللغة العبرية"، ط 01، لندن، دار عكاظ، د ت، ص ص، 15-17.

أحمد فؤاد: "الكنـــز الثمين في قواعد اللغة العبرية"، ط 01، مركز الراية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1421هـــ/2000 م، ص 06، 07.

10. ينظر، محمد بدر: الكنـــز في قواعد العبرية، ص 23، هامش رقم 02.

د. محمد التونجي: اللغة العبرية وآدابها، ص 48.

د. ربحي كمال: دروس اللغة العبرية، ص 64.

11. الحروف العربية.

12. الحروف العبرية القديمة.

13. الحروف العبرية المربعة، شكلها في بداية ووسط الكلمة.

14. شكلها في نهاية الكلمة.

15. نطقها.

16. معناها.

17. دلالتها الرقمية.

18. الخط المؤابي: [illegible]

الخط الأرامي: [illegible]

الخط النبطي: [illegible]

الخط العبري: אבגדהוזחטיכלמנסעפצקרשת

المقابل العربي: أب ج د هـــ وز ح ط ي ك ل م ن س ع ف ص ق ر ش ت

وتستخدم هذه الإشارة [ ] كبداية فقرة في الخط العبري القديم والخط النبطي.

19. ينظر، د: محمود حياري: "الضبط في اللغة العبرية"، (مقال) مجلة الحداثة، بيروت، لبنان 1421 هـــ/2000 م، العدد 53، 54، ص 189-200.

20. تستخدم اللغة العبرية كلمة (אֲשֶׁר [أَشِيرْ])كاسم موصول مع المفرد والجمع والمذكر والمؤنث، وتعني (الذي، التي، الذين، اللآئي).

21. ينظر، د: محمود حياري: "الفعل بين العربية والعبرية"، (مقال) مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 1422هـــ/ 2001 م، العدد 05، ص 143 ـ 164.

22. يرى د: سيد فرج راشد: أنّه في حالة وجود فراغ في آخر السطر يجب تكبير الحرف الأخير من الكلمة، إذا كان أحد الحروف التّالية: א أ/ ה هـــ/ל ل/ם م/ת ت، لكنّ العبرية الحديث لا ترى مانعًا من ذلك، بحيث تقسّم الكلمة إلى جزأين. سيد فرج راشد ينظر، اللغة العبرية قواعد و نصوص، ص27.

23. د: ربحي كمال: "المعجم الحديث عبري عربي"، ط 01، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، 1395هــ/1975 م.

يحزقيل قوجمان יחזקיל קוגמן : قاموس عبري عربي (מלון עברי ערבי)، بيروت، لبنان، دار الخليل، عمان، المملكة الأردنية، مكتبة المحتسب، 1390 هــ/ 1970م.

د: محمد التونجي: "معجم الطلاب عبري عربي מלון ערבי - עברי"، ط 01، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، 1423 هــ/ 2002 م.

شلومو ألون שלמה אלון : "المعجم العملي (العربي العبري والعبري العربي) " מלון שמשי עברי ערבי / ערבי עברי، دار ش، القدس ירושלים ، زاك للنشر הוצאת ש זק، 1416هــ– 1995م.

د: أحمد أرحيم هبو: "المدخل إلى اللغة السريانية وآدابها"، كلية الآداب، جامعة تشرين، حلب، سوري د ت، ص ص 25 – 29.

24. المفرد هو ما دلّ على واحد، سواء أكان ذلكَ مذكرًا أم مؤنثًا، فنقول : ملكٌ: מֶלֶךְ[ميليخْ]، ملكة: מַלְכָּה [مَلْخَا]، أما المثنى فهو كلّ اسم دلّ على اثنين أواثنتين بزيادة حرفي (الياء والميم ים) في العبرية مع ضبط الحرف الأخير من الكلمة بالفتحة القصيرة (פַּתָּח بَّتَاحْ) ولما كانت ظاهرة المثنى في اللغة العبرية قد انقرضت في مرحلة قديمة من مراحل تطوّرها، فإنّه لم يبق من مظاهر هذه الصيغة إلاّ الحالات المحدّدة التالية:

أولاً [01] : يستعمل المثنى للدّلالة على أعضاء الجسم المزدوجة، مثل:

אֹזֶן	[أُزِينْ]	:أذن	אָזְנַיִם	[أَزْنَيمْ]	:أذنان
עַיִן	[عَينْ]	:عين	עֵינַיִם	[عَيْنَيمْ]	:عينان
שָׂפָה	[سَفَا]	:شفة	שְׂפָתַיִם	[شْفَاتَيمْ]	:شفتان
רֶגֶל	[رِجِيلْ]	:رجل	רַגְלַיִם	[رَجلَيمْ]	:رجلان
כַּף	[كَفْ]	:كف	כַּפַּיִם	[كَفَيمْ]	:كفان
יָד	[يَادْ]	:يــد	יָדַיִם	[يَادَيمْ]	:يدان

ثانيا [02] : وحدات الزمان عندما يراد بها الدلالة على وحدتين زمنيتين متتابعتين، مثل :

יוֹמַיִם	[يُومَيمْ]	:يومان متتاليان
חָדְשַׁיִם	[حَارْشَيمْ]	:شهران متتاليان
שבועים	[شْفُوعَيمْ]	:أسبوعان متتاليان
שְׁנָתַיִם	[شْنَتَيمْ]	:سنتان متتــــاليتان

ثالثًا[03] : الأعداد المزدوجة ، مثل :

שְׁנַיִם	[شْنَيِمْ]	:اثنان
מָאתַיִם	[مَاتَيِمْ]	:مائتان
שְׁתַּיִם	[شْتَيِمْ]	:اثنتان
אַלְפַּיִם	[أَلْفَيِمْ]	:ألفـــان

رابعًا[04] : أسماء الأشياء المزدوجة بطبيعتها :

מִשְׁקָפַיִם	[مِشْكَافَيِمْ]	:نظارة
מִסְפָּרַיִם	[مِسْبَارَيِمْ]	:مقص
נַעֲלַיִם	[نَعَلَيِمْ]	:حذاء
מֹאזְנַיִם	[مُزْنَيِمْ]	:ميزان
רֵחַיִם	[رِحَيِمْ]	:رحى
גַּרְבַּיִם	[جَرْبَيِمْ]	:جوارب

أما إذا أردنا تثنية أسماء لم يرد ذكرها فيما سبق، فإننا نأتي بصيغة الجمع للاسم حسب نوعه، ثمّ يسبق بالعدد الدال على التثنية، وهي שְׁנֵי [شْنِيْ] للمذكر، وשְׁתֵּי[شْتّيْ] للمؤنث، مثل: ولدان : שְׁנֵי יְלָדִים [شْنِيْ يَلَدِيمْ] امرأتان : שְׁתֵּי נָשִׁים[شْتَيْ نَاشِيمْ].

تعدد الخطابات الواصفة لتيمة الناقة عند طرفة بن العبد

حفيظة روانية
جامعة باجي مختار عنابة

Résumé

Nous voudrions, dans cet article, mettre en évidence le thème de la chamelle dans la poésie arabe antéislamique et plus particulièrement dans la muallaqua Terrafa, thème qui par sa place prépondérante, est devenu une icône en relation d'interdépendance avec les autres avec lesquels elle s'articule dans la nature.

Ce thème a été traité par plusieurs chercheurs que nous nous sommes limité à citer pour attirer l'attention sur les non – dits de cette poésie qui paraissent lointains mais qui sont, en réalité très proches de l'homme tant qu'ils sont associés aux notions de résistance et de défi.

إن استثمار الموضوعاتية la thematique كرؤية منهجية في دراسة النصوص الأدبية العربية يثير تساؤلات متعددة، من بينها: ما علاقة هذا الإجراء المنهجي الذي ارتبط بحركة النقد الجديد في فرنسا بخاصة، ونسب -في أغلب الأحيان- إلى رائده الأول جون بيير ريشار، وبين تحليل المضمون الذي يعد من المناهج السياقية، حيث تتحدد الموضوعاتية أساسا من خلال دراسة آليات اشتغال تيمة مركزية أو فكرة مهيمنة داخل النص الأدبي، وتعمل عبر تناسلها وتمفصلاتها في تيمات فرعية أو مسارات سردية أو تصويرية، على تقدم النص واتساقه الخطابي وانسجامه الدلالي، أي أن هذه التيمة المركزية تلعب دور المنظم لهندسة النص والمشيد لعالمه المتخيل من خلال تحولاتها داخل النص من مجرد حدث، أو تجربة محدودة إلى تجربة أو تجارب أخرى أكثر شساعة، منها تتكون البنينة الكلية للنص، يرى جورج بولي أن موضوعاتية أي نص، ليست هي الصورة المعزولة بل مجموع الموضوعات والبنى التي يجمعها الوعي الذاتي، ويضمن لها هوية معينة، كيفما كان توزعها والاختلافات التي تعصف بها[1]، وهو في هذا المنحى يتقاطع مع جون بيير ريشار، الذي يحصر موضوعاتية أي نص في " شكل هوية سرية، ذات مستويات متعددة، ترتبط بالتجربة الخاصة للوعي التأملي أو الخارج تأملي[2]، وهذا يقربنا أكثر من التحديد البنوي للموضوعاتية، حيث يتجلى الموضوعاتي بنويا كتجميع مبنين للحوافز؛ ويتشكل داخل النص من خلال علاقاته بتيمات أخرى مشابهة أو معارضة له[3].

وإذا ما أردنا الحصر، وتلافينا تعدد الآراء، نقول إنه على الرغم من تعدد طرائق التحليل الموضوعاتي من بنوية لسانية إلى شعرية بنوية إلى تحليل ظاهراتي وهيرمينوطيقي (تأملي) إلى تحليل سيميائي ...الخ فإننا سنكتفي بملاحظة عامة وهامة، تتمثل في أن اللسانيين يكتفون بالدراسة السطحية للموضوعاتية على مستوى الجملة أو الخطاب انطلاقا من خصوصية التجلي التعبيري أو الوظيفي،

في حين يتجه دارسو الأدب إلى البحث عن الصور الضمنية التي تثير شك المحلل حين تكون مباشرة وواضحة: اعتقادا منهم أن كل نص يتوفر على أفق انتظار أو توقع مبرمج سلفا، وهو ما يدعونا كما يرى سعيد علوش إلى الاستماع الجيد والتلقي الجيد لغنى الموضوعاتية التي تزخر بها [4] النصوص الأدبية.

وانطلاقا من هذا التصور جاءت دراستنا لتيمة الناقة وللخطابات الواصفة لخصوصية حضورها واشتغالها داخل معلقة طَرفة بن العبد، حيث شكلت هيمنة لافتة للنظر سواء على مستوى الفضاء النصي للمعلقة، أو على مستوى الفضاء المتخيل، وعليه فإننا عندما نكون بإزاء إعادة قراءة موضوع بحجم الناقة في القصيدة الجاهلية؛ يجدر بنا أن نراعي النموذج العام لسيميوطيقا الشعر القديم، لكونها بنيات حاملة لقيم سوسيوثقافية تقتضي جعلها في مسارات سياقية منمذجة تشتغل ضمن شروط التفضية النصية وتجذيرها مكانيا داخل ثقافة النموذج التي تنجز قولا مبنينا ومسيجا؛ بوصفها إنتاجية بناء وتصوير، تشيد شكلها ومعناها في آن واحد، ذلك لأنها شعرية تقوم على تعدد التيمات وتمردها -أحيانا- على التساوق والمطاوعة، تمنح فضاءها وتحيل على مرجعياتها ولا تقرأ إلا ضمن الثقافة التي أنتجتها.

وقد أفضى ذلك إلى تنوع القراءات وتراكمها واختلافها باختلاف أجهزة تلقيها وتنوعها؛ خاصة وأن الخصائص الشكلية والمكونات البنائية المميزة للنص العربي القديم/الجاهلي، والتي طرحت أسئلة كثيرة حول المرجع الثقافي والإبستيمولوجي، والجمالي، كونت مرتكزات أساسية لأبرز الدراسات النقدية الواصفة والشارحة، محاولة إنجاز مقاربة نظرية تؤسس لشعرية النص الجاهلي في ظل المعطيات الخارج نصية التي نجد لها جذورا عميقة في النص تؤكد قوة الضوابط المكانية والزمانية عليه" وتعكس وعيا صريحا بأن الشعر تمثيل ومحاكاة لواقع محدد بحسب سمات مادية لابد من أن نلمسها في النص كي نحكم له وفق تقاليد جاهزة

ومتوارثة"[5]، وهذا ما يذهب إليه جابر عصفور حين يرى "أن من يبحث في قصائد عصر من العصور، لابد له أن يحدد موضوعها بنفس القدر الذي يحدد أسلوبها وقيمتها الفنية، وذلك كي يستطيع أن يحدد مكانتها من الشعر المعاصر لها، والشعر الذي جاء بعدها، وأخيرا الصلة بينها وبين نفس الشاعر أو الشعراء الذين أنتجوها والصلة بينها وبين نفوس الذين قيلت بينهم"[6].

وقد أسهم نسق القصيدة التقليدية / الجاهلية في ظهور نماذج من الدراسات النقدية حوله، حاولت أن تقدمه وفق رؤى ومنظورات مختلفة ترتبط بنوع الثقافات التي تصدر عنها هذه الدراسات؛ منها دراسات عملت على تسطيح النص وجعله يتكئ على الجاهز من الصيغ والعبارات المتعاودة والمكررة في كل نص، فتدل الكلمات على ما تدل عليه في المواضعة اللغوية، ويكتفي التصوير فيه بالنقل ولا شيء غيره حيث "لا يفهم إلا الكلام الذي صوروه في صورة الشعر من جهة الوزن والقافية خاصة من غير أن يكون فيه أمر آخر من الأمور التي تتقوم منها الأقاويل الشعرية"[7] فيخلو من الجدة والطراوة والمضاء ويكتفي بالتقرير والإخبار[8]، وكأن النص الشعري يقف عند حدود إنجاز وظيفته اللسانية (التواصلية).

أما النموذج الآخر من الدراسات فهو يدخل ضمن النقد الجديد، وكان رواده على إلمام واطلاع بالثقافة الأجنبية، وقد حاول بعضهم الاستفادة من المناهج الغربية واستثمارها وتوظيفها في إعادة قراءة النصوص القديمة قراءة جديدة وبآليات ومفاهيم وثقافة جديدة أيضا، من أمثال: العقاد وطه حسين، ومحمد النويهي، وعز الدين إسماعيل، ومصطفى ناصف، وصلاح عبد الصبور وتلامذتهم من بعدهم، فأفرز ذلك نوعين من الدراسات: اهتم النوع الأول بالدراسات المضمونية؛ فركز أصحابه على معاني النص مستغلين في ذلك المناهج السياقية (المنهج النفسي، والاجتماعي ...الخ) وأسقطوا على الشعر القديم من المعاني والدلالات والسلوكات الشيء الكثير مما يجوز أن يكون من مقصديات

النص ومما لا يمكن أن يصدر إلا عن القراءة وثقافة القارئ. فخلقت بذلك حوارا مع النصوص والطروحات الحديثة التي يزخر بها العصر، وتطلع رواده إلى استدعاء التراث وتقديمه وفق هذا الوعي وهذه التحولات الجديدة الوافدة، فأضاؤوا بذلك عتمات الكثير من النصوص الشعرية التراثية ولفتوا الانتباه إلى وجوب كسر طابوهات القصيدة التقليدية وانفتاحها على كل ما هو جديد من أفكار وتصورات ورؤى.

أما النوع الثاني، فركز على البنية الشكلية للنص القديم، محاولين تفكيكه إلى شفرات ثم قراءة تلك الشفرات وربطها بمجموع الجماليات والانزياحات الاختلافية وصياغة مختلف المفاهيم التي ترتبط بشكل النص ومتوالياته الفنية ومدى ما يوفره من استنبات وتكثيف للدلالات الثاوية خلف أشكالها، لأن الدلالة لا تولد إلا من رحم شكل يحتويها، وأن النص كما يذكر أيت أوشان "لا يملك فقط بنياته الداخلية (كما يذهب إلى ذلك الشكلانيون وأصحاب لسانيات الجملة) وإنما يملك أيضا بنى أخرى يجب استحضارها والربط بينها في إطار التحليل النصي..."[9]، ويمثل هذا النوع من الدراسات مجموعة كبيرة من الدارسين الحداثيين البنويين من بينهم: كمال أبو ديب، وسامي سويدان، ومحمد مفتاح ...الخ وقد جاءت منظوراتهم ودراساتهم "تحاول أن تقيم نظرية لهذا الشعر (القديم) من خارج نسقه"[10].

غير أن الاهتمام بالمضمون في النوع الأول وبالشكل في النوع الثاني لم يمنع هؤلاء الدارسين من النظر إلى النص الشعري كوحدة متكاملة مترابطة تقوم على استراتيجية نصية متميزة تبدو من تمظهرات التعبير على مستوى بنيته الشعرية، هذه الوحدة كانت مقصد وهدف كل أنواع الدراسات التي خصت الشعر الجاهلي.

هناك نموذج أخر من الدارسين للشعر الجاهلي ظلت نظرته إليه معيارية خالصة لا تتعامل إلا مع ما يتيحه سطح النص من معاني؛ يقترب هذا النوع من النموذج الأول ويختلف عنه في التدليل على أن النص الجاهلي يفتقر للإمكانيات التي تطرحها المناهج الحديثة وتنفتح عليها النصوص الشعرية العربية الحديثة عامة، خاصة وأن مصادرها شعريات غربية تختلف في معطياتها وسياقاتها وتمظهراتها عن الشعرية العربية بصفة عامة والقديمة على وجه الخصوص، ولذلك لا يحسن تطبيقها -حسب رأيهم- على نصوص لا تنتمي لتلك الجمالية وتلك الشروط الشعرية، وإذا حدث وطبقت عليها تكون باردة ولا ماء فيها، وهذا التوجه - في نظري- مفرط في الانغلاق على الذات الثقافية.

ويجدر بنا أن نلفت الانتباه إلى أن كل الدراسات التي أشرنا إليها والتي لم نشر إليها أو إلى أصحابها، كانت تراعي -بنسب متفاوتة- خصوصية النموذج/ النص الأدبي وتفرده وشروطه الثقافية والجمالية.

أما الصنف الأخير من الدارسين فقد كان متشبعا بالتراث ومطلعا على الثقافة الغربية ومناهجها، وقد حاول أن يستثمر معارفه وثقافته الجديدة في إعادة قراءة النصوص الشعرية القديمة قراءة تحرص على الثوابت وترتحل إلى المصادر والسياقات التي وردت فيها تلك النصوص هذا من جهة، ومن جهة أخرى تنفتح وتفيد من الشعريات الحديثة والتشريحية وغيرها، ومنحت بذلك للقراءة سلطة بدلا من سلطة النص التي كانت سائدة من قبل، فأعادت إنتاج النص وإحيائه من جديد، ومن بين الدارسين الذين توجهوا هذا الاتجاه نجد محمد الناصر العجيمي في دراسته للخطاب الوصفي في الأدب العربي القديم حيث يعلن انفتاحه على الدراسات الغربية ومراعاته لخصوصية الشعرية العربية يقول: "مستعينين في ذلك بما أفدناه من دراسات غربية كثيرة موصولة بالوصف

دون أن يعني ذلك تقيدنا بحرفية ما جاء في هذه الدراسات ..."[11]، كما نجد أيضا محمد عبد الله الغدامي يقول: " وكل ما نتوق إليه من هذه المدارس هو أن نقرأ الأدب بحساسية واعية مبنية على أسس نظرية مفتوحة الأبعاد وقوية الجذور ..."[12]، وكذلك أدونيس في "كلام البدايات"، وعبد الملك مرتاض في "السبع معلقات" ...الخ، ففتح الباب أمام القصيدة العربية القديمة لتكون مجالا وحقلا لتطبيق مختلف المناهج والتصورات والبحث عن شعريتها في أبعد التخوم.

الناقة : الموضوع / التيمة

الثابت أن كل الدراسات والأبحاث التي تناولت الناقة كموضوع أوكتيمة لها علاقة ما ببنية القصيدة على مستوى الشكل والدلالة، اتكأت على النصوص والإبداعات القديمة وبخاصة الشعر الجاهلي، وذلك لأن وجود الناقة في البيئة العربية الصحراوية الجاهلية كان وجودا ينهض على إدراك الأصقاع التي تربطها بالأرض والثقافة والإنسان، أي تحضر في جميع تفاصيل حياته، فيعمر بها فضاء رؤاه.

إن اللغة التي صيغت بها الناقة كأحد أعمدة الثالوث المركزي (الرئيسي) وهي العربي والناقة والصحراء في القصيدة الجاهلية طرحت عمق الروابط بين الرؤية والتصور وبين الوجود الأصيل والطبيعي للناقة حيث قوي الاعتقاد بان الناقة تنحدر في شكلها من الطبيعة الصحراوية ذاتها"فكل أجزاء جسمها وأعضائها خلقت لتلائم البيئة الصحراوية بدقة بالغة"[13] كما جاءت رديفة لكل ما يمثل القوة والعلو والصلابة في هذه البيئة يقول نوري القيسي:"جاء ذكرها مع السماء والجبال والأرض فكانت مساوية لها في القدر ومجانسة لأشكالها في العظمة"[14] ولعل هذا التلازم للناقة مع هذه العناصر البيئية استلهم من الآية الكريمة: ﴿**أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت والى السماء كيف رفعت والى الجبال كيف نصبت والى الأرض كيف سطحت**﴾[15] لهذا ارتبطت بحياة

العرب الاقتصادية والدينية والاجتماعية والشعرية،فقامت حياته على وجودها في حله وترحاله : يأكل من لحمها ويشرب لبنها وينتفع بوبرها،ويسخرها ركوبه ذليلة عند السفر كما يمهر بها النساء ويفدى بها الرجال، تقول إحدى بنات ذي الأصبع العدواني تصف حياتها مع زوجها في الصحراء "الإبل ...نأكل لحمانها مزعا، ونشرب ألبانها جرعا، وتحملنا وضعفتنا معا"[16]، كما كانت الناقة موضوعا ميثولوجيا ثريا مس جوانب كثيرة من حياة العرب، وأهم صورة له تتمثل في الخمس الأسود الذي كانت تعبده قبيلة طي[17]، والناقة البلية التي تربط على قبور الموتى حتى تبلى، اعتقادا منهم بأنهم سيحشرون عليها "ومن ذلك ما واصى به جريبة بن أشيم الفقعسي ابنه قبل مماته:

يـا سـعد إمـا أهلكـن فإنــــني	أوصيك أن أخا الوصـاة الأقـرب
لا تتركـن أبـاك يعثـر راجــلا	في الحشر يصرع لليدين وينكـب
واحمل أبـاك علـى بعـير صـالح	واتق الخطيئـة إن ذلـك أصـوب
ولقل لي مما جمعــت مطيــة	في النهار أركبها إذا قيل اركبوا"[18]

وهيمن الإحساس بأن العرب في الصحراء لا يمكن أن يستغنوا عن الناقة لأنها " تمثل أساس الحياة بعد الماء"[19].

أما اشتغال الناقة على مستوى النص الشعري الجاهلي فيتمظهر في حضورها المؤسس لمسيرة الشاعر داخل نصه مكونة مع بقية تيمات القصيدة وحدة متماسكة تفضي كلها إلى بنية كلية هي التي ميزت النص الجاهلي عبر عصور من الزمن ولعل أهم شكل احتوى هذه الفضاءات المختلفة والمتنوعة هو شكل المعلقات، حيث لا تكاد تخلو معلقة من المعلقات من حيز الناقة سواء أكانت المساحة التي تحتلها ضيقة محدودة أو ممتدة واسعة تتكون منها موضوعات فرعية استطرادية تترع نحو تثبيت الحركة والصورة واستقصاء التفاصيل ومنح الجانب

الشعري إيقاعا خاصا وبنية نسقية متفردة، وتناغما يلازم باقي مكونات القصيدة" فتغدو الناقة موطنا للتبئير[20] (focalisation).

وقد اختلفت الآراء حول القيمة الوظيفية التي تنهض بها الناقة داخل النص الشعري الجاهلي لكونها تحققت كوجود داخل البنية النصية للقصيدة يفرض -هذا الوجود- النفاد إلى دواخله والحصول على طاقاته الكامنة التي جعلته ينفتح على الشكل والدلالة أو "يقف في مهب الدلالات"حسب تعبير لطفي اليوسفي[21]، مما جعل الناقة موضع اهتمام ورعاية ككل التيمات التي يتكون منها جميعا النص الجاهلي. وقد أشارت بعض هذه الرؤى والدراسات إلى الوظيفة النفعية التي تجعل الناقة مرة المعادل الحيوي للشاعر، يقيمه ويتوارى خلفه، ومرة أخرى أداة في يد الشاعر يستعملها لتقديم نفسه وإظهار خصاله، يذكر صلاح عبد الحافظ أن الشاعر في تقييمه للناقة فهو تقييم له هو، كما أنها أداة للكرم وقرى الضيف ووسيلة لمدح الممدوح [22]، ومنه كان "اهتمام العربي بناقته اهتماما نفعيا أكثر منه اهتماما عاطفيا "[23]، وإذا كان حضور الناقة على هذا الوجه الذي ذكر وذهبت إليه هذه الرؤية فإنه -حسب هذه الرؤية- لا يؤدي أي عمق أو انزياحات تحيل على بنى أخرى غائبة أو تنفتح على علاقات ترتبط بالعالم الداخلي للشاعر، وقد يتطرف هذا الطرح ليجعل الناقة عبارة عن وصف بارد -خاصة رأي طه حسين في وصف الناقة عند طرفة بن العبد- ليس لها نفوذ إلى عوالم النص الداخلية أو المعاني الرائعة، والأولى -حسب رأي طه حسين- أن تنحر وتعقر، يقول لمحدثه: "ولو استطعت، لعقرت هذه الناقة عقرا، أو لنحرتها نحرا، أو لمحوتها محوا، لأنفذ إلى هذه المعالي الرائعة..."[24]، وهو بدون شك، ميل إلى إزاحتها من النص ككل لأنها عامل تفكيك وتفكك وليست عامل بناء.

وتظهر أهمية الناقة عند بعض الدارسين في أنها تمثل إحدى معارض الجمال التي كانت تستهوي الشاعر الجاهلي، فيعرضها من ضمن ما يعرض من

اللوحات، وقد يجاهد ويكابد ليجعل لغة القصيدة تحيط بأبعاد ميثية لها علاقة بفلسفة الوجود والحس المأساوي في الثقافة الشعرية الجاهلية عموما فتبدو" كائنا أسطوريا من الصعب أن يأتيها الفناء والتغير"[25] ....، كما يترع من خلال وصفها إلى الصناعة الشعرية حيث تتخلق الناقة داخل القصيدة من خلال الأوصاف التي يثقلها بها فينبئ عن كلف الشاعر بهذا التمثال الذي صنعه لها أكثر من كلفه بناقته[26]. أو تدخل الناقة في إطار الرمز لتكون أكثر قدرة على استدعاء الدلالات الغائبة والمعاني الثاوية. وعند هذا الحد، تعبر الناقة مستوى الدلالة إلى مستوى البنية الشكلية، فترتبط عضويا بالجانبي التركيبي والنظمي في القصيدة، ويصبح وجودها لازمة أساسية تسمح بالربط والتحرك والتحويل والامتداد داخل النص الجاهلي.

نص المساءلة

إن أعظم إنجاز حققه طرفة بن العبد في حياته القصيرة -على مستوى الإبداع- هو قصيدته المطولة (المعلقة) التي ناضل -خلالها- من أجل حياة مستقلة حرة، وموقف صلب يقاوم سياسة المحو التي تمارسها القبيلة على أفرادها عبر التقاليد والأعراف، ويعلن -من خلالها كذلك- عن الصوت المفرد الذي يجب أن يظل صوتا فردا واحدا منفلتا يرفض الذوبان والتلاشي كما يرفض قانون التبعية الذي يجسده بيت دريد بن الصمة "وما أنا إلا من غزية..." يريد أن يكون "لحظة سيزيفية نازفة ومصرة على مبادرة مصيرها الفاجع .."[27]، تشظيه مساءلته عن مصدر هذا الجبر وتلك الحتمية التي لا تتلاءم مع فلسفته في الحياة -كما يطرحها في نصه- ولذلك فإن السياقات التي ترد فيها قصيدة طرفة تمتنع عن الاكتفاء بالإحالة على البنية الداخلية للنص اعتبارا من أن النص ليس مجرد كلمات وألفاظ وجمل تعمل ضمن نسق منفصل عن بقية الأنساق الأخرى،

واعتبارا أيضا من أن ثمة سياقات أخرى خارج نصية؛ نفسية، واجتماعية، وجمالية تعمل على تكثيف النص ومده بشروط البناء والتشكيل والتركيب. ضمن هذا المعنى ترد عبارة ابن سلام الجمحي معلقا على قصيدة الشاعر بقوله: "أما طرفة فأشعر الناس واحدة"[28] لتؤكد على أهمية نسق النص والسياقات التي يرد فيها متأثرا بكل العوامل الخارجية الحضارية والاجتماعية والثقافية، ومتواصلا مع الثقافة الشعائرية التي ارتكزت عليها صناعة الشعر في العصر الجاهلي؛ ذلك أن مسيرات نصوص الفترة وبخاصة المعلقات واحدة، متشابهة، ومتعانقة، تستمد حياتها من بعضها بعض، وتعطي الإحساس بتكرارها، هذا التكرار كما يقول عبد الفتاح كليطو: "راعي حياة الكلام وجوهره، كلما أعدنا الكلام ورددناه نما وازدهر"[29]، فذكر خولة يستدعي سلمى وهند وأسماء وأميمة وأم أوفى وأم جندب ... وغيرها، ولا يحل محلها، كما أن برقة ثهمد تستدعي حومانة الدراج، وسقط اللوى والدخول، والمحياة والصفاح وعاذب، وأودية الشربب .. وغيرها، كما لا تكون بديلا عنها.

لقد جاء تعليق ابن سلام الجمحي على نص طرفة بن العبد بناء على إخضاعه للمقايسة والمفاضلة والموازنة مع نصوص الفترة، ومدى تماهيه أو اختلافه ومخالفته للشروط الشعرية المرخصة آنذاك والنسيج البنيوي المتعارف عليه الذي يحكم الذهنية العربية في فترة ما قبل الإسلام يتمثل في خضوع هذه الشعرية لعمليات قبلية تتمظهر في ضوابط وقواعد شكلت مجموع الجماليات التي تحكمها وبذلك "تنشأ القصيدة المحدودة عن حالة نسقية منضبطة بقواعد تكمن في البنية الذهنية"[30] ككل فأنبأت بذلك عن مركزية شعرية قلما يتم خرقها، وعن انتساب جمالي وثقافي للقبيلة.

يندرج نص طرفة ضمن ثقافة تهيمن عليها نظرية النسب عند العرب والمنبثقة عن بنية متجذرة تحكم التصور العربي للعلاقات بين الأفراد داخل القبائل،

وإسقاط هذا التصور على مجالات أخرى خارج العلاقات الإنسانية، يتواصل معها وتملأ فضاءات حياته، أبرزها المجال الحيواني[31]، والنسب ينطلق عموما من قناعة كلية أوجدتها ثقافة تؤمن بالبنية الشكلية للقبيلة/ أي الوجود المتجسد عبر الزمان والمكان يتجلى في حرص القبائل على إرساء عقد اجتماعي يلزم الأفراد باحترامه وعدم نقضه أو الخروج عنه وعليه؛ في أي حال تكون عليه القبيلة ظالمة أو مظلومة [32] مما نتج عنه تقاليد اجتماعية تعمل على حماية منظومة القيم من جهة، ووحدتها وتماسك بنيتها والإيمان بجنسها من جهة أخرى، كما يتجلى أيضا في حرص القبائل على بعث ماضيها في حاضرها[33] واستنبات ذلك في إبداعها الشعري -على الخصوص- مما تتخلق مفاهيم يختلف ثباتها واستقرارها ولكنها كلها تجسد هذه القناعة وتحافظ على تقاليدها وسيرورتها.

وسط هذا الإلزام والقناعة تولد نص طرفة ليكرس هذه الثقافة وليكون إبنا وفيا لهذه الجمالية التي تخفي احتراما خاصا للقبيلة وشهادة مادية -من خلال شكل القصيدة- على الانضواء والالتزام والإيمان بالقبيلة كبنية وكثقافة يعيشها ويتبناها؛ لأن العمل الشعري كما يقول أدونيس : "ليس معلقا في الفضاء، وإنما هو على العكس، دائما في، ومع ...فهو مركب إبداعي يصدر عن مركب إنساني"[34] فيمنع من خلال هذا التسليم الشكلي للقبيلة أي تصدع أو نفور بينه وبينها وكأنه بهذا الإيحاء يرفض التصعلك لنصه كنظام ويرفض الانضمام إليه كوجود، لأنه لا ينسجم مع تطلعاته وعزته ونفوره من كل ما يقلل من شأنه[35]، ولهذا تكون المحافظة على النموذج الشعري القبلي أقوى رد على الانجذاب نحو الآخر/ القبيلة، ومحاولة للخروج من حلقة المفرد الذي يلاحقه النبذ والعزلة إلى دائرة المتعدد الذي ينضوي على معنى الحماية والوجود والثبات والاستمرارية، ومن منظور آخر فإن طرفة اتخذ الشكل اللائق للحوار مع القبيلة؛ ويتجسد ذلك في أنه لا يكن عداء للآخر كآخر، وفي قبوله لشروط الآخر الخارجة عن ذاته كفرد والمتعلقة منها بشكل الخطاب ومضمونه.

وعليه، فإن طرفة -في نصه- يحرص على إقامة حوار مع القبيلة / الآخر، غير أن القبيلة لا تعترف بأي حوار ما لم يكن له هوية، وجذور وثقافة منسجمة ومتواصلة مع ثقافتها كإلزام وشريعة تخول -لمن يحافظ عليها- حدا من التواصل والقبول ضمن المنظومة الاجتماعية، فجاء حديث الأطلال نوعا من التأكيد على تحديد الهوية وانفلاتا من حصار القبيلة له، ولكنه كان حديثا مقتضبا موجزا لا يتجاوز الخمسة أبيات، اثنان منها اختزل فيهما الأطلال وركز على التسمية كعلامة بارزة ضمن المفردات المكونة للقاموس الطللي، أي تسمية المرأة والأماكن كأعلام .. وهو ما يوجه قراءتنا إلى كون هذه العلمية البارزة في منظومة الأطلال، هي هوية قبل أن تكون مجرد تسمية، فالأماكن التي تحيط "بالطلل معروفة ومسماة .. والطلل هو منتهى المجهول وما يحيط به منتهى المعلوم حيث أن العلمية في اللغة هي منتهى التعريف"[36] ولا إخاله هنا إلا وقد أخرج جواز سفره -بالتعبير الحديث- ليعلن عن انتمائه وهويته وجذوره، وبمجرد هذا الإعلان -وكأن هذا هو الغرض البارز من طلليته- ينصرف إلى الرحلة في حديث مماثل من الاقتضاب والإيجاز، وكأن جسد النص -في شرعة القبيلة- لا يتكون ولا يتكامل إلا من هذا الشتات وهذه الفسيفساء التي تنحدر من الصور المتوارثة التي يتكئ عليها أغلب الشعراء، وهي بقدر ما تهتم وتبرز الصغير من الأشياء تحتفي بالكليات والمجسمات، مما يفتح شهية القول أمامه ويتمادى إلى أبعد حد من القول -لهذا تميزت كل المعلقات بالطول والانبساط- وكان قدر الشاعر الجاهلي أن يكون لسان حال القبيلة، على عاتقه يتأسس النص ويولد في أحضان القيم والعادات والقوانين والإلزامات التي يجد نفسه محاطا بها.

أما طرفة فكان هدفه من الطللية واضحا، حققه بسرعة ثم انصرف عنه ينوي أن يحول دوره من "لسان القبيلة إلى ضميرها الداخلي المتمرد (وأن) يصبح

"الصوت الآخر" المكبوت في سيكولوجية الجماعة ولا شعورها الخفي"[37]، وكأن تلك الإلزامات والإكراهات لم تجعل الشاعر "يبتلع لسانه" كما يقولون، بل كان مصمما على أن يعلن رأيه وموقفه من القبيلة والقيم والحياة ، فكانت النهاية أن قدم رأسه فداء لمشروع لم يكتب له أن يتم.

لم ينته بعد سيناريو تحديد الهوية، فقد يلجأ إلى تحديدها والدفاع عنها صراحة وبلا حجب –في غير هذا النص– فيتجه للإشادة بالقبيلة، يقول:

سائلوا عنا الـذي يعرفنـا ... بقوانا يوم تحلاق اللمم

يوم تبدي البيض عن أسؤقها ... وتلف الخيل أعراج النعـــم

وقوله :

ولقد تعلم بكر أنـنا ... فاضلوا الرأي وفي الروع وقر

يكشفون الضر عن ذي ضرهم ... ويبرون على الآبي المبر [38]

الأبيات تعلن عن تلبس الهوية بالكلام ومثولها في مسلمات الشاعر، ملتهبة ومهيمنة، تحمي وجوده وتحيطه بمتعددات تقاوم التلاشي والضياع، يقول:

إني من القوم الذيـن إذا ... أزم الشتاء ودوخلت حجره

رفعوا المنيح و كـان رزقهم ... في المنتقيات يقيمـه يسـره[39]

إن هذه الصورة الشوفينية تتكرر في شعر شعراء المرحلة وتسهم في بناء تصور كلي يصدر عن ثقافة خاصة هي ثقافة الحمى والذود تكاد تحضر في أغلب نصوص المرحلة، من مثل قول قريظ بن أنيف:

قوم إذا الشر أبدى ناجذيه لهم ... طاروا إليه زرافات ووحدانا

لا يسألون أخاهم حين يندبهم ... في النائبات على ما قال برهانا

وقوله أيضا :

إذا أنا لم أنصر أخي وهو ظالم ... على القوم لم أنصر أخي حين يظلم[40]

غير أن مشروع طرفة لا ينساق خلف هذه الشوفينية إلا بالقدر الذي تظهر فيه الذات كمفرد وككيان منفصل له خصوصية وتمايز خارج متعددات القبيلة، وتفرده منبثق من تفرد قبيلته بين القبائل، إذ ماذا ينفعه تفرده إذا كان مغمور الأصل في مجتمع يؤمن بالخوية والجذم والشرف ؟ وهذا بقدر ما يعلي من شأن القبيلة فهو إعلاء من شأن الفرد / طرفة بن العبد.

الناقة / النص:

إن أهم ما يستوقفنا –بالإضافة إلى ما ذكر من قبل– هو تلك السلطة المطلقة التي يمنحها طرفة للناقة، وتلك الصور الميكرو فيزيائية التي احتشدت وحفت بها منبسطة على مساحة تقارب واحدا وأربعين بيتا من مجموع المائة وثلاثة أبيات، انفرد من هذا المجموع من أبيات الناقة ما يقارب الثلاثين بيتا جاءت متضامة ومكثفة مشكلة معلما قائما بذاته في القصيدة أو الحجر الأكثر نتوءا في صرحها، وهذا ما أغرى بعضهم بالقول بانفصالها عما قبلها وما بعدها من الأبيات، يقول طه حسين وقد نشز عنده صوت الناقة وحضورها في المعلقة:" وإنما هي ناقة قد دست عليه دسا، وزجت في حظيرته زجا، ليست منه وليس منها في شيء ...فكيف تستطيع أن تفهم هذا الاختلاف العظيم بين هذا الجزء الذي وصفت فيه الناقة وبين ما بعده وما قبله من الأجزاء "[41]، وينساق خلف هذا الرأي أيضا الدكتور عفت الشرقاوي، وذلك في قوله:" قد كان من الممكن لمعلقة طرفة أن تحقق هذا النمو الداخلي ... لو أننا حذفنا وصف الناقة الذي لم يكن فيه من التصوير الإيحائي أو الرمزي ما يحقق الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه القصيدة مجتمعة"[42]. إن وصف الناقة في قصيدة طرفة جاء مميزا، مما جعله لا يرتبط بما قبله وما بعده –حسب رأي طه حسين وعفت الشرقاوي–، وهنا

نتساءل، هل هذا الاختلاف يكمن في الطول المفرط والمميز في المعلقة، وفي تتبع الجزئيات واستقصائها؟ أو في خشونة اللفظة وغرابتها وعدم ملاءمتها لما قبلها وما بعدها ؟ أو هي كلها معا؟ أو لأسباب أخرى؟ وهذا يعني أن الأدباء والنقاد ومنهم طه حسين، كانوا يبحثون عن وحدة النص وتكامله، من خلال تيماته البنائية.

إن الحضور النوعي لهيكل الناقة وهذه الاحتفالية التي قدمت بها، أحاطتها بمدارات تتسع وتضيق وتنفتح وتنغلق مكونة كما من التساؤلات والاستفهامات تحاصر القراءة وتوجهها أحيانا أو تفرض مفهوما ما يهتدي إليه من خلال كلية النص وبنيته العامة، تتمركز كلها حول الدور الشعري الذي تنهض به الناقة في نص طرفة، والمادة الشعرية التي ينتجها حضورها كبنية داخل القصيدة لا تنفصل عن البنى الأخرى، وبهذا يصبح تراكمها في القصيدة ليس صدفة أو مجرد محطة عبور لا أثر لها يذكر، ذلك أن المشهدية المتناهية في التصوير والاستقصاء تنفي كونها لحظة عابرة في حياة طرفة بن العبد وتثبت هوية النص كونه مشدودا إلى ثقافة تتأسس داخلها كل الأبعاد والدلالات، ما هو ذاتي فردي وما هو مشترك جماعي، متقاطعة حينا ومتشابكة أحيانا أخرى، وهو ما لم تخل منه معلقة جاهلية في ما أذكر، وهذا يدفعنا إلى البحث عن المفهوم الذي ينطلق منه طرفة في رسم الناقة، والتساؤل عن القيمة الجمالية والدلالية التي يمكن أن تتحقق من حضورها داخل بنية النص.

إن الاقتراب من ناقة طرفة في نص المعلقة يشهد بنوعين من الممارسة الشعرية المتعلقة بها وهي أولا تمثله لتقاليد البنية الشكلية والموضوعاتية لنص المعلقة والمحافظة على ثوابته ومنها تيمة الناقة الحاضرة في كل قصائد المعلقات، وثانيا إقلاعه عن النموذج القبلي الحاضر في جل قصائد المعلقات وعدم اقتفائه أثر الشعراء المتمثل في المشهد الاستطرادي القائم على تشبيه الناقة –دوما– بحيوان الصحراء (الثور الوحشي، والبقرة، الحمار الوحشي والأتن، والنعامة ...)،

يدل ذلك على موقف اختياري يتم وفقه تحديد بنية جديدة للنص تراعي الشكل العام للنموذج وتحافظ على مفرداته الكلية من جهة، وهي تقدم —من جهة ثانية- شخصية متفردة ومتمردة ترتبط بسيرة طرفة داخل النظام القبلي العام وعلاقاته بمؤسساته وخاصة الأخلاقية منها، ضمن سياق ذاتي يتأسس على الخرق المحتشم أو المعنوي؛ سواء على مستوى العلاقات الاجتماعية أو على مستوى الشعر، يتمظهر ذلك في إعادة إنتاج الصور المألوفة وتحويلها وتحميلها أبعادا ترتبط بذاتية الشاعر ورؤيته وموقفه لأن " الطلل، والمرأة، والخصان ... لم تعد مجرد أشياء بل تحولت إلى قيمة "[43].

لقد حاول طرفة بن العبد في معلقته أن يقدم الناقة لا على مثال، منفتحة على كل ما هو قوي وممتد وراسخ ومثالي، فهي تتجزأ وتتقطع أوصالها في أدق القطع ليعاد تركيبها مكونة صورة أضخم حجما مما هي عليه، وقد تلازمت الكلمة مع الصورة؛ وكأن الكلمة وحدها لا تقوى على حمل الناقة وتصويرها ووصفها إلا بالتلازم مع الصورة البصرية التي تعمل على ترسيخ المعنى أكثر وتثبيت منظره في العين والذاكرة، مستخدما ريشته في رسم خالص يجمع بين المرجع والتجربة الخالصة، فيقبض بذلك على كل المعاني الثاوية في الصورة ويمنع انفلاتها :

أمون ← كألواح الإران

هلب الذنب ← كجناحي مضرحي كأنهما بابا

لها فخذان ← منيف ممرد

وطي محال ← كالحني خلوفه

لها مرفقان ← كأنما تمر بسلمى كقنطرة الرومي

عضداها ← كسقيف مسند

وجمجمة ← مثل العلاة

ووجه ← كقرطاس الرومي

ومشفر	◄———	كسبت اليماني
وعينان	◄———	كالماويتين
الأذنان	◄———	كسامعتي شاة
والمحجرين	◄———	بكهفين
والعينان في الاكتحال	◄———	بعيني مذعورة
تلاقى وأحيانا تبين	◄———	كأنها بنائق غر
وأتلع نهاض	◄———	كسكان بوصي
أروع (القلب)	◄———	كمرداة صخر
كمرداة صخر	◄———	وطي محال
وطي محال	◄———	كالحني يكنفانها

كأن كناسي ضالة يكنفاها[44].

هذا السطح من التصوير والأوصاف والذي يعلن عن وجود خاص لناقة قوية وجناء جمالية، ينبئ عن عمق وأحشاء دافئة تهيمن عليها إرادة الشاعر، وتسكن فيها مخاوفه وهمومه فهو "يأتمنها مركبا ضد الخوف والمصاب"[45]، وغالبا ما تذكر في لحظات "الشعور بالهم والخطر"[46] لهذا يحرص طرفة على أن يجعلها ذات حجم وضخامة بحجم همومه وشدتها، حيث يسافر الشاعر في ومع جسد الناقة، يبحث في كل عضو من أعضائها عن أناه المتعدى عليها من طرف القبيلة، ومواجهها بها الآخر، الذي يبدأ من القبيلة ويصل إلى الكون المطلق. الناقة -إذا- فضاء يلتقي فيه طرفة بأناه، أناه المجروحة، المرفوضة، المنبوذة، التي نزعت منها صفة الانتماء (وأفردت إفراد البعير المعبد)، الأنا التي تبحث عن حضورها المكثف وأن تترل في القبيلة برغباتها وذاتيتها، فعمد إلى بنائها -أي بناء الناقة- كنوع من المواجهة، ويستغرق في ذلك لتتحول هي نفسها إلى نص قائم بذاته داخل نص المعلقة، تسمح بالتواصل مع الذات عن طريق شهوة حب القوة

والتفوق والظهور، وبالتواصل مع القبيلة من خلال الهوية التي تطرحها أوصاف الناقة، وكأن الشاعر يطرح هوية الناقة بديلا لما يؤرقه تجاه قومه، وتتحول الهوية عندئذ إلى هاجس في القصيدة يبحث عنها في كل صورها وتيماتها، وهنا نتساءل؛ هل من دواعي الانتماء أن يطيل الشاعر الوقوف أمام الناقة مفصلا ومدققا ومستقصيا؟ أم كان داعي طرفة ملحا ليقيم الناقة صنما للمواجهة والرد والتمرد وأشياء أخرى .. كما تلتقي أناه -أيضا- بالآخر / القبيلة في هذا الفضاء، بحثا عن المشترك ورفعا للمعيقات التي تقف حائلا بين حواريهما (حوار الأنا والقبيلة)، يهدف -من خلال ذلك- إلى إقامة جسر من التواصل مادته الناقة التي تدين لها القبيلة بالولاء.

لقد اختار الشاعر الناقة لتكون الأيقونة الأكثر غنى وثراء، يختزل من خلالها المسافات الشعورية والدينية والأنثروبولوجية، ويتقاطع عبر نسيجها الشعري وفضاءاتها الرحبة ما هو مقدس ومحاط بولاء وتقدير وعرفان بالجميل للناقة من طرف المجتمع، وهو ما يظهر في شكل "الحامي والوصيلة والبحيرة والسائبة"[47]، مؤكدا وجودها الخاص في حياة المجتمع العربي الجاهلي، ومضطلعا بالدور الخطير الذي تلعبه داخل هذا الوجود العربي بدءا من كونها أحسن مال العربي في تلك المرحلة إلى ارتباطها بوجوده وبقائه، فوجودها يعني بقاء العربي وحياته، فهي رمز للخلاص، والأمل والبقاء، والمال والغنى ... بها يواجه أكبر وأعتى خصوم الصحراء في تلك الفترة وهو الفقر (الجوع)، ويهزمه.

وما هو ذاتي يرتبط بالشاعر، فالناقة وسيلة يحتمي بقوتها وصلابتها من الظلم القبلي والخوف والخطر، لأن ناقة بهذه الأوصاف التي قدمها في القصيدة "لا وجود لها إلا في خيال الشاعر، وفي ذاكرة النص"[48].

إن مبدأ توزيع الأوصاف واحترام الجزئيات في وصف طرفة للناقة -تشيد عالم الخطاب الشعري الجاهلي بكل خصائصه التصويرية التي تمتح معناها من النظرة-

كما يقول فريد الزاهي في ترجمته[49] لتضعنا في صلب الدلالة المجازية؛ تعضد من خلالها الخطاب التصويري على نحو عضوي متماسك يعمل على الارتقاء بالجسد كشكل عيني مرئي يتيح قدرا ما من المعاني أمام القراءة، كما تحيل على تناظر خفي يتمثل في الصراع الخفي والمعلن بين طرفة والقبيلة أي بين الذات والخارج، تكون الناقة فيه -في هذا الصراع- قرينة الشاعر، يتوحد بها حينا حتى يصعب الفصل بينهما، وتتحول حينا آخر إلى مادة خارجة عن ذاته، مأخوذ بأوصافها وقوتها وصلابتها، إذ لم تكن الناقة مجرد حلية أو تقليد أو فضلة مقحمة، بل كانت استعارة كبرى منحت داخل القصيدة أبعادا غائبة فجرت احتمالات للكلام تنفلت من كل رقابة، وتؤسس للحوار الذي يكاد ينبت بينه وبين قبيلته.

هكذا وجه طرفة نصه نحو القوم وليس ضدهم، نحو المصالحة، فلم يجعل نصه عرضة للرفض والإبعاد كصاحبه، بل سيجه وحماه وجعله يمتح من ثقافة القبيلة مرة ومن لوغوسه الخاص مرات أخرى و لهذا كان المتلقي الذي أنتجه طرفة أو أنتجه نصه؛ له مواصفات خاصة تتحدد هذه المواصفات من الطريقة التي واجهه بها ولهذا يمكن تحديد صنفين من المتلقين، الصنف الأول، وهو الذي يوجه إليه الخطاب الواصف المباشر، ويأمل في إقناعه بآرائه ومواقفه، كما يحرص على التوازن معه حرصه على وجوده محاطا بقومه وبمن يتواصل معهم، تواصلا يسمح له بأن يبدو شخصا لائقا في نظر القبيلة، متفانيا فيما تتفانى القبيلة فيه، مقتنعا بالشكل القبلي وبالدور الوظيفي الذي تنهض به في حياة الأفراد، فهي الدرع الواقي والحامي للفرد، لا يتوفر له خارج القبيلة.

والصنف الثاني وهو المتلقي الذي تنجزه قراءة النص متلق لا يخشاه طرفة، يتحرر في الكلام أمامه ويبوح له بما لو أدركته القبيلة، لما كفاها فيه الخلع والطرد والإفراد، أي متلقي مثالي يفترض فيه الفهم والثقافة والقدرة على التأويل وقراءة الرموز وإحالتها على ما تحال عليه.

وهكذا شكلت الناقة في معلقة طرفة بن العبد مرتكزا أساسيا يتمثل في الدور المهم الذي لعبته في تشييد مسار النص ورصد تفاعلاته وتطور دلالاته -من خلال الجهد التصويري الذي جعل جسد الناقة ينفتح ويتسع ويتماسك، معبرا عن البعد الجدلي في النص بين عالم الذات المخفي / والعالم المؤسساتي الذي يحكم القبيلة ويمثل هذا البعد - عموما- المساحة المختفية بين الذات / والآخر، العالم، تتحرر فيه الذات من كل القيود والإكراهات، وتقول ما يحلو لها أن تقوله، وهذا تأتي تيمة الناقة متناغمة مع كل تيمات القصيدة تعبر من خلال هندسة موقعها وهي "القيمة الاستراتيجية للتيمة"[50] عن صراع الإنسان في الحياة على جميع المستويات وعن الخوف والحس المأساوي والمصير، يكون الحيوان فيه هو أداة الصراع، لهذا يذهب عباس محمود العقاد إلى أن "التعلق بالحيوانية في القصيدة العربية هو تعلق الخائف من الموت والفناء، والرغبة في الحياة والخلود .."[51]، فالناقة -إذا- لا تحيل على نفسها بقدر ما تحيل وترمز "للموقف الإنساني الذي يخشى الموت والفناء ويرغب في الحياة والخلود، إذ للناقة رمزيتها الكثيفة التي انتهت إلى الجاهليين منذ القدم ..."[52].

غير أن طرفة لا يحافظ على انتصاب الناقة إلى نهاية القصيدة، وإنما يهيئ لها نهاية درامية تبدو فيها الناقة لا حول لها ولا قوة، أثقلها الحمل، ومع ذلك تنحر، ويخرج حوارها من بطنها يرغو، يقول:

فظل الإماء يمتللن حوارهـــا   ويسعى علينا بالسديف المسرهد

فيعلن بذلك أولا، عن جو المأساة الذي يلف الحياة، وثانيا عن التمرد على مقدسات القبيلة وقيمها وتعد الناقة واحدة منها، وثالثا: عن انتقال الناقة إلى تجربة أخرى مختلفة عن التجارب السابقة، يقول:

فمرت كهاة ذات خيف جلاله عقيلة شيخ كالوبيل يلندد
يقول وقد تر الوظيف وساقها ألست ترى أن قد أتيت بمؤيد
وقال ألا ماذا ترون لشارب شديد عليكم بغيه متعمد
فقال ذروه إنما نفعها له وإلا تكفوا قاصي البرك يزدد[53]

وكما هو واضح، فالأبيات تستحضر شيخا يقف على طرف نقيض من الشاعر: سنا وتجربة وكونه ممثلا لقيم ومقدسات القبيلة أو هو القبيلة بكل حمولتها الثقافية والإيديولوجية، ولهذا يجعله طرفة شديد الخصومة له، متوجسا مما يفعله وسيفعله، ينطلق من إقباله -أي إقبال طرفة- على نحر ناقة حامل، وبقر بطنها وإخراج حوارها يرغو، وغالبا ما يكون هذا طقسا تمارسه القبيلة في حياتها، ويتحول هذا الطقس عند طرفة من ممارسة خاصة مميزة تقوم بها القبيلة في مواقف ومواسم وظروف معينة، إلى ممارسة شهوانية مفتوحة على الذاتية وعلى مختلف الاحتمالات والتوقعات.

بإمكاننا أن ندرك الحتمية الفنية التي تقدرها القصيدة الجاهلية من خلال تيماتها التي تقوم على استثمار الخصائص الفضائية وتموضع الأشياء والذوات في القصيدة الجاهلية، وما يقوم بينها من علاقات تنجز داخل اللغة في أبعادها البصرية والمشهدية.. تفقد دلالتها وخصوصيتها خارج نسقها، من هنا نفهم عبور الناقة في المشهد الطللي والرحلة من مجرد أداة وظيفتها النقل والحمل إلى إعطائها معنى أكثر عمقا، مرتبطا بهيأتها وخلقتها المحكمة وهو الخلاص والحماية أو هي قرينة الشاعر يعتمد على ما فيها من طاقة لتقديم نفسه، أو تتحول إلى أضحية حيث لم يجد الشاعر من الأضاحي ذات القيمة والجلال غيرها لتكون في مستوى قيمة الحياة المتمثلة في الإقبال على اللذة، أو يطل -من خلالها أيضا- على موجودات الطبيعة ويستدعيها لتمثل داخل النصوص لها علاقة وطيدة بالمبنى والمعنى، فيلتحم هذا الكل داخليا في وجود دلالي حميم يعول أجزاؤه الواحد فيها على الآخر[54] وبذلك تختلف من تجربة إلى أخرى، وهذا ما يعمق سمتها التيمية.

الهوامـــش

1. د. سعيد علوش، النقد الموضوعاتي، الرباط، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، 1989، ص 72.

2. المرجع السابق، ص 11.

3. المرجع السابق، ص 13.

4. المرجع السابق، ص 18.

5. إدريس بلمليح، "المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب..."، كلية الآداب بالرباط، ط 1، 1995، ص 386.

6. جابر عصفور، "المرايا المتجاورة"، دراسة في نقد طه حسين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983، ص 295.

7. حازم القرطاجني، "منهاج البلغاء وسراج الأدباء"، تحقيق محمد الحبيب بن خوجة، بيروت، لبنان، دار الغرب الإسلامي، ط 2، 1981، ص 124، 125.

8. محمد لطفي اليوسفي، "المتاهات والتلاشي في النقد والشعر"، دار سراس للنشر، أفريل 1992، ص 87.

9. علي أيت أوشان، "السياق والنص الشعري"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2000، ص 138.

10. إدريس بلمليح، "قراءة القصيدة التقليدية"، الدار البيضاء، دار القرويين، ط1، 1999، ص 58.

11. محمد الناصر العجيمي، "الخطاب الوصفي في الأدب العربي القديم، الشعر الجاهلي نموذجا"، ج 1، 2، مركز النشر الجامعي تونس، ومنشورات سعيدان بسوسة، جوان 2003، ص 20.

12. محمد عبد الله الغدامي، "الخطيئة والتكفير"، النادي الأدبي الثقافي، ط1، 1985، جدة، ص 85.

13. صلاح عبد الحافظ، "الزمان والمكان وأثرهما في حياة الشاعر الجاهلي وشعره"، القاهرة، دار المعارف، د. ت، ص 53.

14. د.نوري القيسي، "الطبيعة في الشعر الجاهلي".ط 2، 1984، ص 104.

15. سورة الغاشية، الآيات : 17-20.

16. الكامل في اللغة والأدب، "مكتبة المعارف"، بيروت، ج 1، د. ت، وعن عبد الملك مرتاض، السبع معلقات،ص 299.

17. أحمد إسماعيل النعيمي، "الأسطورة في الشعر العربي القديم قبل الإسلام"، سينا للنشر، ط1، 1995، ص 173.

18. طرفة بن العبد، "ملتقى البحرين"، مؤلفون عرب، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 1، 2000، ص 71.

19. عبد الملك مرتاض، "السبع معلقات"، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1998، ص 299.

20. محمد الناصر العجيمي، "الخطاب الوصفي في الأدب العربي القديم، الشعر الجاهلي نموذجا"، ص.

21. محمد لطفي اليوسفي، "لحظة المكاشفة الشعرية"، الدار التونسية للنشر، 1992، ص 81.

22. صلاح عبد الحافظ، "الزمان والمكان وأثرهما في حياة الشاعر الجاهلي وشعره"، ص 53.

23. المرجع نفسه، ص 53.

24. طه حسين، "حديث الأربعاء"، ج1، دار المعارف، مصر 1965، ص 58.

25. سعيد الأيوبي، "عناصر الوحدة والربط في الشعر الجاهلي"، الرباط، مكتبة المعارف، 1986، ص 476.

26. وهب رومية، "الرحلة في القصيدة الجاهلية"، مؤسسة الرسالة، ط 2، 1979، ص 78.

27. طرفة بن العبد، "دراسات وأبحاث ملتقى البحرين"، مؤلفون عرب، ص 13.

28. محمد بن سلام الجمحي، "طبقات فحول الشعراء"، ج1، شرح محمود محمد شاكر، القاهرة، مطبعة المدني، ص 138.

29. عبد الفتاح كليطو، "الكتابة والتناسخ"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985، ص 19.

30. د. سمير الدليمي، "الصورة في التشكيل الشعري، تفسير بنيوي"، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، 1990، بغداد، ص 121.

31. يتجسد في نسب الحيوان والطير مثل: أنساب الخيل لابن الكلبي.

32. يوسف خليف، "الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي"، مصر، دار المعارف، ط 2، د. ت، ص 92.

33. د. إحسان النص، "العصبية القبلية وأثرها في الشعر الأموي"، دار الفكر، ط 2، 1973، ص 13.

34. أدونيس، "كلام البدايات"، دار الآداب، ط 1، 1989، ص 28.

35. عودة إلى حياته في : المعلقات السبع الطوال الجاهليات، ابن الأنباري.

36. سيزا قاسم، "القارئ والنص / العلامة والدلالة"، المجلس الأعلى للثقافة، الشركة الدولية للطباعة 2002، ص 56.

37. طرفة بن العبد، "دراسات وأبحاث ملتقى البحرين"، مؤلفون عرب، ص 48.

38. ديوان طرفة بن العبد، "مكتبة الأنجلو المصرية"، تحقيق علي الجندي، ص 81.

39. الديوان، ص 96.

40. أدونيس، "كلام البدايات"، ص 60.

41. طه حسين، "حديث الأربعاء"، ج 1، ص 58.

42. د. عفت الشرقاوي، "قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث"، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1979، ص 195.

43. أدونيس، "كلام البدايات"، ص 71.

44. ديوان طرفة، ص 30.

45. محمد عبد الله الغذامي، "القصيدة والنص المضاد"، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994، بيروت، الدار البيضاء، ص 63.

46. لطيفة لزرك، "المعلقات العشر"، دبلوم الدراسات المعمقة، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1988، 1989، مخطوط، ص 289.

47. الجاحظ، الحيوان، ص .

48. محمد عبد الله الغذامي، "القصيدة والنص المضاد"، ص 63.

49. ريجيس دوبري، "حياة الصورة وموتها"، ترجمة فريد الزاهي، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000، ص 33.

50. د. سعيد علوش، "النقد الموضوعاتي"، ص 13.

52. عباس محمود العقاد، "عبقرية العربية"، ص 147، عن د. عبد العزيز نبوي، دراسات في الأدب الجاهلي، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، 2002، ص 183.

52. عبد العزيز نبوي، "دراسات في الأدب الجاهلي"، ص 183.

53. ديوان طرفة، ص 61.

54. مجلة فصول (قراءة في شعرنا القديم) المجلد 14، عدد 2، صيف 1995، مقال موسوم بـــ (الاسم والنعت: لغة الاصطلاح في تسميات الحيوان ورموزه في الشعر العربي القديم) لياروسلاف ستيتكيفتش، ص 192.

قراءة النص الشعري في النقد الجامعي المغاربي
"القراءة النسقية والقراءة الدينامية"

الطاهر روابنية
جامعة باجي مختار، عنابة

Résumé

Cet article se positionne autour du thème de la lecture comme pratique esthétique, à travers laquelle le texte est réceptionné et réactualisé par le lecteur universitaire, qui possède les mécanismes pratiques et méthodologiques qui lui permettent de se positionner dans le texte à la recherche de sa littérarité et particularité. Et vu que le texte poétique moderne est une pratique artistique qui tend à transgresser les valeurs esthétiques actuelles, et exerce une diversification et se détache de toutes ses entraves, les lectures et les procédés de recherche de la poéticité de ce texte se sont aussi diversifiés. Nous allons, dans cet article nous limiter à deux types de lecture :

1. La lecture systématique: Ce type de lecture s'inscrit dans la critique maghrébine contemporaine dans le contexte de la théorie de la réception esthétique. Cette lecture s'est manifestée à travers deux modèles: le premier amplificatif, représenté par le critique marocain MOHAMED MEFTAH, qui tend à généraliser la lecture systématique à tous les aspects de la culture marocaine. Le deuxième restrictif, représenté par le critique algérien AHMED YOUCEF, qui voit en la lecture systématique une alternative à la lecture contextuelle.

2. La lecture dynamique: l'intérêt porté à ce type de lecture est apparu avec les débuts de l'ouverture des études littéraires sur les méthodologies

scientifiques. Elle est apparu à travers les principes de la critique dialogique de BAKHTINE et KRISTEVA, la transcendance textuelle de GENETTE et l'analyse sémiotique de GREIMAS. On peut observer les acquits de la lecture dynamique dans la critique maghrébine dans deux tendances : la première s'est aventurée vers les méthodologies scientifiques dans le cadre de ce qui est connu sous le nom de "biologie et dynamique du texte", représentée par le marocain MOHAMED MEFTAH. La deuxième, quant à elle, a pris une autre direction, vers le texte poétique arabe, à la recherche de sa dialectique, elle est représentée par le tunisien TAWFIK BAKKAR, qui soutient que le texte reste une entité dialectique, quelque soit notre point de vue; scientifique ou critique.

يجمع الدارسون المعاصرون للشعر على أنه حينما يطرح السؤال التقليدي ما الشعر؟ فإننا لا نجد أي إشكال أو أي حرج إذا أردنا أن نعرف الشعر القديم، وذلك لكونه شكلا تعبيريا استقرت خصائصه، وتبلورت معايير نقده وتمركزت حول البناء والعروض والقوافي؛ وقد كان العرب -قبل أن يصبح الشعر صناعة وثقافة- مدركين بحسهم الفطري أن ما يسمعونه من شعر يختلف عن جميع أنواع كلامهم، وقد دفع هذا السؤال أيضا بالشكلانيين الروس إلى التمييز بين ما هو شعر وما هو ليس شعرا، وقد تبنوا التمييز بين الخطاب الشعري والكلام اليومي منطلقا للتأكيد على أن اللغة الشعرية نسق تعبيري خاص يسهم في "تخليص رؤية الأشياء من آليتها وجعلها مدهشة (الإغراب)"[1] حيث يؤدي العدول والخرق المستمر للوظيفة اللسانية إلى هيمنة الوظيفة الشعرية على الوظيفة المرجعية، وجعل الإرسالية الشعرية مدركة بصعوبة. وعليه فإنه كلما تقدمنا نحو العصر الحديث وجدنا أن كلمة شعر يلفها غموض كبير لاتساع معناها من ناحية، والعناية الفائقة بكثافة الشكل من ناحية ثانية، وهو ما دفع بالناقد التونسي محمد لطفي اليوسفي إلى اعتبار أن السؤال عن ماهية الشعر يعد "بوابة مشرعة على التيه؛ بل إنه متاه"[2]. هذا التيه سببه ومبعثه طبيعة الحدث الشعري نفسه، فهو حدث تخييلي ينتظمه هاجس نزوع يدفع بالقصيدة إلى جعلنا مفتتنين بالتعقيد أو بإثراء المعنى انطلاقا من كفاءتها على جعلنا نحلم باكتشاف الممكن[3]؛ هذا بالإضافة إلى أن مواجهة سؤال الشعر تعد بالنسبة لليوسفي" مواجهة تتم بالعقل في حين أن منابت الحدث الشعري قائمة هناك بعيدا، في مناطق مرمية في العتمة، محتمية بالظل لا ترى، لائذة بالصمت لا تنقال، إنها مناطق تتشكل بالنسبة إلى العقل الماقبل والمابعد، وحين يرتاد العقل هذا الماقبل والمابعد يجد نفسه مهددا في هويته وماهيته واقفا على شفا الغياب[4].

إنه -على الرغم مما يتميز به هذا الرأي من المغالاة والتطرف الذي يقصي من خلاله اليوسفي الشعر من فضاءات العقل ويزج به في فضاءات الغياب والسلبية والنفي إلا أن هذه الفضاءات تبقى -في كل الأحوال- قائمة في التصور وقابلة للإدراك، وهي مجرد أكوان وعوالم تخييلية تنضاف إلى الكون والعالم، وتكون فيها تجربة المتأمل متناسبة مع تجربة المبدع، بالإضافة إلى أن هذا الرأي يأتي في شكل قراءة لرأي جان كوهين Jean Cohen الذي يرى "أن اعتبار الشعر واقعة كغيرها من الوقائع، قابلة للملاحظة علميا، والتحديد كميا، يؤدي ضرورة إلى صدم الإحساس العام. فالشعر اليوم في درجة من التقديس تظهر معها كل محاولة للكشف عن آلياته بمظهر التدنيس، علم الشعر؟ إنها عبارة تحمل من القدح بقدر ما تحمله من المفارقة، ذلك أن العلم والشعر، كما اعترفنا بذلك نحن أنفسنا، يوجدان على طرفي نقيض"[5]. وهذا الرأي أيضا يتناقض مع مفهومنا للعلم والشعر، سواء أتعلق الأمر بالتصور العربي الذي يجعل الفعل (شعر) مرادفا لعلم، وبالتالي يصبح "للشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم كسائر أصناف العلم والصناعات"[6] أو تعلق الأمر بالمحدثين من النقاد ودارسي الأدب حيث يتعاملون مع الموضوع الشعري على أنه موضوع ذو طبيعة لسانية أولا، وأنه نظام من العلاقات ثانيا، وتتميز هذه العلاقات بالتشعب والدينامية والتحول، وهو ما يجعل "محتوى مفهوم الشعر غير ثابت ومتنوعا مع الزمن"[7]، وهو في ذلك شأن العلم ينزع دائما إلى اكتشاف الجديد وإعادة النظر في المقولات السابقة، لكننا لا يجب أن نسقط نحن أيضا في المغالاة والتلفيق، حيث يبقى الشعر دائما خطابا مؤسلبا ومحولا للحدث الذي يصفه، وهو ما يجعل "الوظيفة الشعرية -الشاعرية la poeticité- كما أكد الشكلانيون الروس عنصرا فريدا، عنصرا لا يمكن اختزاله ميكانيكيا إلى عناصر أخرى؛ هذا العنصر يجب تعريته والكشف عن استقلاله"[8] هذه الفرادة وهذا الاستقلال يعدان غاية ومقصدا بالنسبة لكل عمل شعري ينزع نحو الخلود واختراق حدود الزمان والمكان، وفي

هذا المجال يرى ميشال ريفاتير M. Riffaterre أن النص فريد من نوعه، وأن هذه الفرادة هي التعريف الذي يبدو لي أكثر بساطة وبإمكاننا أن نمنحه للأدبية[9]، ومن خلال البحث عن هذه الفرادة في النصوص الشعرية الحديثة نكون مضطرين لمراجعة هذا التعريف حالا إذا ما فكرنا في أن فرادة التجربة الأدبية هي أن تكون تغريبا أو ممارسة للاستلاب؛ أو تشويشا لأفكارنا ومدركاتنا وتعابيرنا المعتادة[10] ولكنها أيضا شكلت بالنسبة للقارئ المعاصر طريقة في القراءة والتحليل والمواجهة، تمكنه من ممارسة نوعا من الطقوس الشبيهة بالشطحات الصوفية من أجل اكتشاف ما هو غريب وما هو معروف داخل النص، ومن خلال هذه الممارسة المتفردة يستطيع هذا القارئ مقاومة هيمنة النزعة العقلانية في قراءة النصوص وتحليلها.

شكل البحث عن فرادة النص الشعري هاجسا مركزيا في الدراسات النقدية العربية والأجنبية، حيث كانت هذه الفرادة حاضرة في كل قراءة أو تلقي جمالي، وكانت العناية موجهة –من خلاله– نحو ما يكشف عنه من جدة واختلاف وتمايز، ومن قدرة على خرق المعيارية الجمالية القائمة وتجاوزها والإفلات من حدودها وأطرها، بحيث تصبح فرادة النص الشعري شيئا خاصا بالنص تنجزه الكتابة وتحققه القراءة.

وقد تعددت طرائق قراءة النص الشعري، وتباينت أساليب البحث عن فرادته، حيث نجد أن النقاد القدامى ربطوها بمقياس القيد، واعتبروا أن "براعة المنشئ وتفضيل شاعر على شاعر وتحديد مراتب الشعراء؛ أمور مرتبطة بفكرة القيد، إن البيت جملة من القيود الصوتية الإيقاعية المعنوية، والشاعر مطالب أن يذيب في مساحة البيت البنية الصوتية والبنية المعنوية وأن يشغل هذا الحيّز المحدود برسم لغوي يتجاوزه بما يحرك في اللغة من طاقات الإيحاء والرمز"[11]، وأدت رغبة الشعراء في التفرد والتجاوز إلى الإفراط والغلو في "وظيفة الإنشاء وتتريلهم إياها في نصوصهم المترلة المثلى"[12] انطلاقا من عنايتهم الفائقة بممارسة التحول الدلالي على مستوى السياقات الشعرية من خلال خاصيتي التلميح والتصريح،

والاستعادة التي تعد من ناحية المحرك للدلالة النصية، ومن ناحية ثانية العتبة التي يلج عبرها الشاعر نحو عوالم تخييلية يبدعها بواسطة اللغة؛ كما يشكل التجاوز والعدول أيضا أهم سبيلين سلكهما بعض الشعراء المبدعين الذين عملوا على خلخلة" قواعد المجاز والبديع التي أرساها البلاغيون والنقاد. وقد بلغ ذلك ذروته مع أبي تمام"[13]. وقد استمر النص الشعري بعد ذلك باحثا عن مباهج للرؤيا والكشف، حيث استطاعت بعض التجارب الشعرية لدى شعراء الحداثة العربية "تحويل الشعر عن النمط البياني القديم والزج به في مغامرة الكتابة الجادة المضنية"[14] ، وقد كان لانفتاح الشعراء العرب المعاصرين على جماليات الكتابة الشعرية الغربية أثر كبير في توجيه الكتابة الشعرية العربية نحو عوالم وفضاءات خاصة بالتجربة الشعرية، تغدو فيها الأبيات الشعرية ليست مشاعر وأحاسيس وإنما تجارب تنجزها لغة شعرية خاصة "لغة لا يتكلمها أحد، ولا توجه لأحد، ليس لها مركز ولا تكشف عن شيء"[15]، تسهم هذه اللغة التي أصبحت فيها الكلمات ليست بديلا عن شيء آخر في تشييد فضاءات شعرية مغلقة كأنها "قاعة نغم أو متحف عليك أن تكون موهوبا، وأن تحتاط حتى تنال بعض المتعة خفية"[16]. مثل هذا التوجه في الكتابة الشعرية منح حدا أقصى لفرادة النصوص الشعرية، ولأصالة وخصوصية التجارب الشعرية التي أصبحت تشكل تجربة من يعيش في تبعية للعمل الشعري إما ليكتبه أو ليقرأه.

ومثلما كان لهذا التوجه أثره في الاعتناء المبالغ فيه بالشكل على مستويي الكتابة والقراءة، كان له أيضا أثره في دفع الكتابة والقراءة على حد سواء نحو المغامرة المفتوحة على كل المآزق والاحتمالات "في زمن بدون جدران، تتشظى فيه القصيدة والحداثة"[17]، وتنتصر فيه الرؤية الأورفيوسية على خطاب النهايات، ويعلو فيه التأويل بحثا عن دلالة متطرفة، يلج القارئ من خلالها إلى عالم الشعر بدهشة ولذة وسحر.

وإذا ما عدنا إلى الخطاب النقدي المغاربي وحاولنا استجلاء مظاهر انفتاحه وكيفيات تلقيه وإعادة استثماره لجماليات قراءة وتلقي النص الشعري كما تبلورت في الشعريات المعاصرة بخاصة من خلال أعمال رومان جاكبسون الذي استطاع أن يوائم بين اللسانيات والشعريات في دراسته لتنوع وظائف اللغة انطلاقا من وظيفة التواصل ووصولا إلى الوظيفة الشعرية التي لا تعد الوظيفة الوحيدة للشعر ولكنها الوظيفة المهيمنة والمحددة[18]، وقد كانت دراساته -في مجال الشعريات للوظيفة الشعرية في علاقاتها بالوظائف الأخرى للغة في الشعر وفي غيره من أجناس الخطاب الأخرى- سببا في إعادة الاعتبار للمتلقي/ أو القارئ باعتباره إحدى هيئات المقام التواصلي الأدبي.

وقد شهدت بداية السبعينيات بخاصة في كل من تونس والمغرب ثم الجزائر بعد ذلك بدايات التفتح على المناهج النسقية انطلاقا من البنوية التكوينية فالبنوية اللسانية فالشعريات ثم السيميائيات، وكان الدافع إلى ذلك الرغبة في إعادة الاعتبار للنص الأدبي ومواجهة الدراسات السياقية الخارج نصية، أما الرافد المحفز فيتمثل فيما كان يصل إلى النقاد المغاربيين من نظريات وممارسات تطبيقية عبر الثقافة الفرنسية التي هيمنت فيها البنوية ردحا من الزمن، ثم فسحت المجال للشعريات البنوية المستنيرة بآراء ونظريات الشكلانيين الروس وبالبنوية التشيكية -مدرسة براغ- التي حاولت أن تقيم نوعا من التعايش الجمالي بين التحليل البنوي والتحليل السياقي التاريخي، وأن تعيد الاعتبار للإدراك الجمالي، وبعد أن اتسعت أيضا قنوات الاتصال إلى اللغات الإنجليزية والألمانية والإيطالية والإسبانية، وأصبح المجال مفتوحا أمام نظريات ومناهج محايثة أو مساوقة كالسيميائيات والتداولية والسوسيونصية، ونظريات القراءة وجماليات التلقي والتأويل، حيث شكلت هذه النظريات والمناهج حضورا ملموسا في البحث الجامعي المغاربي في الأطروحات الجامعية ومشاريع البحوث والملتقيات والندوات العلمية

التي أصبحت تنظم دوريا في الجامعات منذ مطلع الثمانينيات، وكذلك مشاريع التأليف والترجمة المتعلقة بتحليل الخطاب وقراءة النصوص.

ولم يتوقف نشاط القراءة على تشغيل الإجراءات المنهجية لهذه النظريات في دراسة النصوص الشعرية والنثرية الحديثة وإنما حاول الكثير من الدارسين اختبار جدوى وفعالية هذه المناهج في تجديد فهمنا وتلقينا للتراث الأدبي العربي وإعادة تقييمنا لجماليات التشكيل والإبداع فيه والتي منحت بصمة ثقافية خاصة لنصوص هذا التراث تفردت بها وعبرت بواسطتها حدود الزمان والمكان والنسان وأصبحت صروحا مشيدة في الآداب الإنسانية. ويمكننا فيما يلي حصر قراءات النص الشعري في النقد المغاربي المعاصر ضمن مجموعة من الأنساق الإجرائية والمنهجية التي لا تكتفي بذاتها ولا تشكل أنساقا تامة ومستقلة وإنما تمارس إيديولوجية العمل المفتوح، وعلى ضوئها تشغل مستويات ومقولات عديدة تتعلق بتحليل الخطاب، منها البنوي والسيميائي والشعري البنوي والجمالي والإبداعي، وتتمثل هذه الأنساق القرائية في:

القراءة النسقية ، القراءة الدينامية، القراءة التفاعلية، والقراءة الإبداعية.

وغاية هذه القراءات هي دائما -وعلى الرغم من اختلاف اهتمامات ورؤى وتصورات روادها الغربيين أو من أعادوا استثمارها وتشغيلها في النقد المغاربي المعاصر- إنجاز قراءة للنص في إطار جمالية للتلقي والتأويل ينتقل عبرها النص الشعري من كونه شيئا ماديا إلى كونه موضوعا جماليا تحققه فعالية القراءة والتأويل.

1. القراءة النسقية :

إن الحديث عن القراءة والتلقي الجمالي للنص الأدبي بعامة والشعري منه بخاصة يستند إلى المعايير والمفاهيم التي تنظم وتوجه التواصل الأدبي في إطار جماليات لغة وثقافة بعينها، حيث نلاحظ أنه في مرحلة الشعرية الشفوية العربية

كان اللقاء بين الشاعر والمتلقي/ السامع ضروريا وحاسما، وانطلاقا من علاقة الصوت بالسماع وما يحدثه من أثر جاذب أو منفر يتم الحكم للشاعر أو عليه، ونتيجة لأهمية الغناء والإنشاد وأثرهما في تلقي الشعر العربي القديم، قامت معايير منظمة لذلك منها "مقود الشعر الغناء" ومنها "إنشادك الشعر يزينه في فهمي" ...الخ، ونظرا لهيمنة شعرية الكتابة في العصر الحديث فإن مفاهيم جديدة قامت معانقة للأنساق الشعرية الحداثية، دافعة بها نحو المغامرة الشكلانية، وهو ما دفع أدونيس أن يعلن: "لن تسكن القصيدة الحديثة في أي شكل، وهي جاهدة أبدا في الخروب من كل أنواع الانحباس في أوزان أو إيقاعات محددة"[19]. وقد أدى ذلك إلى تعقد وغموض النسق الشعري الحداثي و"أن هذا كله ولد عند الشاعر الجديد واقعا سديميا محطما، غامض المعنى من جهة، وولد من جهة أخرى ذاتية تحيد عن الواقع، إن لم تحاول الانفصال عنه. وهذا يعني بكلام آخر فقدان الأفكار المشتركة بين الشاعر والقارئ، وفقدان اللغة المشتركة، والثقافة الشعرية المشتركة"[20]، وقد دفع هذا المسار الشعري النقد البنوي إلى الإعلان عن موت المؤلف والاهتمام بالنص وبالكتابة،" وهكذا ظهرت سلطة أخرى في النقد هي سلطة الكتابة، أو سلطة النص"[21] أو سلطة النسق.

وأدى اهتمام النقد البنوي بالنص ومكوناته إلى الاهتمام بالقراءة في علاقتها بالكتابة – القراءة كبناء عند تودوروف T. Todorov[22]، ويلاحظ الباحث المستقصي لنشأة وتطور نظرية التلقي الجمالي أنها نشأت معتمدة على الميراث الفلسفي الألماني بصفة عامة والفلسفة الظاهراتية بصفة خاصة، وفي إطار السياق الثقافي المتجلي في البنوية وفي التأويلية وفي بداية هيمنة النسقية[23] وأن هذه النظرية التي نشأت بجامعة كونستس، وكان أهم روادها هانس روبرت جوس، وولف غانغ إيزر، قد أولت تأويلات شتى في أمريكا وفرنسا وألمانيا الشرقية وغيرها من بلدان العالم الأخرى، وأن هذه النظرية –كما يرى محمد مفتا– قد شكلت

"جزءا من نسق فكري عام بدأ يؤسس نفسه منذ الستينيات، معتمدا على علوم التحكم الذاتي والإعلاميات والبيولوجيا الحديثة والفلسفات الاجتماعية الداعية إلى حرية الأفراد في ظل أنظمة ديمقراطية ...ويؤطر هذا كله إبستمولوجية تدعى الإبستمولوجية التشييدية التي تحاول أن تنحي الإبستمولوجية الوضعية بصفة نهائية، وهذه الإبستمولوجية ذات مسلمات معينة يجدها المهتم في كتب فلسفة العلوم وفي بعض الدراسات التي تتناول بناء نماذج الأنساق المعقدة"[24]، وقد عني النقد المغاربي المعاصر بهذه النظرية عناية خاصة، حيث أسهمت في تأطير مجموعة من القراءات، نذكر منها القراءة النسقية، والقراءة الدينامية، والقراءة التفاعلية.

تندرج القراءة النسقية في النقد المغاربي المعاصر ضمن السياق الجمالي لنظرية التلقي بخاصة عند هانس روبرت جوس، الذي يرى أن "الإنتاج الأدبي وتلقيه يفعلان فعل الكلام واللغة، ومن أجل ذلك يمكن صياغة التأريخ الأدبي كنسق مبني من سلسلة من القطاعات المتزامنة، كما يمكن ترجمة الأعمال المستقلة التي تتفاعل في تاريخ بنوي للأدب ولوظائفه"[25]؛ وقد تجلت من خلال نموذجين من القراءة:

أحدهما توسيعي ويمثله الناقد والباحث المغربي محمد مفتاح الذي ينزع إلى تعميم القراءة النسقية على كل مظاهر وتجليات الثقافة المغربية منطلقا في ذلك من الصلات التي تقوم بين التاريخانية الجديدة ونظرية التلقي، حيث يرى أنه على الرغم من أن الثقافة المغربية لا يمكن أن يطبق في تحليلها مفهوم القطيعة بمعناه الإبستمولوجي الحاسم، إذ ليس هناك فعلا مراحل تاريخية تتمايز كل التمايز، ولكنها قد تقبل توظيف مفاهيم السنن وامتزاج الآفاق، بالإضافة إلى أن هذا التحليل النسقي يسمح بأن يؤخذ في الاعتبار مجموعة مهمة من العناصر ويستطيع أن يعتبرها مجتمعة ومنفصلة، وأن إعطاء هذا التحليل صيرورة تاريخية غير مقطوعة يعد ضروريا لإدراك أنساق الثقافة المغربية ككل والنسق الأدبي بصفة خاصة، إذ لا يمكن عقلنة وإدراك ضآلة تلقي الآثار المغربية الأدبية إلا إذا

نظر إليها في ضوء تلقي البلاغة والأصول والكلام والمنطق والتصوف والنحو والتاريخ، فهذه الأنشطة الثقافية ليس ينفصل بعضها عن بعض وإنما بينها علاقة وتعالق مما جعلها متكاملة وليست بمتناقضة، وما راج منها بعض الرواج يمكن أن يتخذ منطلقا للكشف عما كان أقل رواجا[26]. وهو بهذا التوجه يتعامل مع الثقافة المغربية كنسق كلي مبنين ينتظم ضمن نسق فكري وإبستمولوجي تحكمه وتوجهه مقصديات الموافقات والاسترجاع ومحاولة الاستمرار، وهي مقصديات نرى أنها تتجاوز الثقافة المغربية لتشمل الثقافة العربية الإسلامية من حيث سيرورتها وصيرورتها، ومن حيث علاقة الإنتاج الثقافي السابق باللاحق، من حيث إنتاج النصوص وحوارها وتلقيها.

أما بالنسبة لموقف محمد مفتاح من التصور الذي اقترحه جوس فيما يخص التأريخ الأدبي، والذي يقوم على تجربة القارئ داخل الأدبية وعلى امتزاج آفاق الانتظار بين الماضي والحاضر فإن مفتاح يرى أن التبني الحرفي لهذه النظرية قد لا يكون عام الفائدة لأنه قد يلغي بعض الظواهر الثقافية الهامة في مجتمع من المجتمعات، ولذلك فإن هذه النظرية قد تكون مفيدة في دراسة بعض الآثار الأدبية وتأويل نوع من المنتخبات الشعرية في الأدب العربي مثل المعلقات وبعض الدواوين الشعرية الشهيرة في القديم وفي الحديث، ولكن الأمر يكون مختلفا إذا ما تعلق الأمر بمتابعة الآثار الأدبية التي ليست من القمم في شيء، مثل غالبية الآثار الأدبية المغربية القديمة[27].

إن المتأمل في هذا الموقف يجد مفتاح يحاول أن يطوع نظرية التلقي الجمالي عند جوس لتشتمل كل الأنساق النصية في الثقافة المغربية، حتى تلك التي تناساها تاريخ الأدب لأنها فقدت مبررات تلقيها جماليا، أو فقدت قدرتها على تجديد الآفاق؛ ولهذا فإن هذا التوجه يتعارض مع الأطروحة الجمالية لجوس، والتي تقوم أساسا على إعادة تحيين النصوص الأدبية انطلاقا من جماليات اللحظة

الحاضرة، وبالتالي فإن تلقي النصوص الأدبية عند جوس هو عملية دينامية تعدّل قيمتها ومعناها عبر الأجيال والعصور، وهذا يعني أن جمالية التلقي عنده هي جمالية متعالية، وإن كانت لا تسقط من حسابها تجربة القارئ العادي، ولكنها لا تتخذ منها مقياسا لا في التأريخ الأدبي ولا في التحليل الداخلي للنصوص، والذي يتم وفق العلاقة بين المعيار والانزياح الأسلوبي عند جاكبسون، وبهذا التوجه يسهم التلقي الجمالي لروائع الأعمال الأدبية في إعادة الاعتبار للمتعة الجمالية، وفي استعادة تاريخ الأدب لقصيدته الجمالية، أما الآثار الأدبية المغمورة فمجالها التحليل البنوي والتاريخ الثقافي.

أما النموذج الثاني فيمكن عده حصريا ويمثله الناقد والباحث الجزائري أحمد يوسف الذي يعتبر القراءة النسقية بديلا للقراءة السياقية، وعلى الرغم من اتساع مجال القراءة النسقية على مستوى التحليل النصاني الذي بدأ بنويا محايثا وعبر من خلال التحيين السيميائي للنصوص الأدبية إلى مجالات أوسع وأرحب من التأويل أصبحت معها مقولة النص المغلق البنوية، مقولة منفتحة على أكثر من تأويل بعد إعلان أمبرتو إيكو أنه لا شيء أكثر انفتاحا من نص مغلق [28]، لكن أحمد يوسف اختار أن تكون مقاربته بنوية "تتشيع أساسا للنسق والطرح المحايث" [29]، ويرى أن مسوغ تركيزه على النسق البنوي يتمثل فيما أثارته البنوية من نقاش واسع في الخطاب النقدي العربي، وأن نتائج القراءة النسقية في مقاربتها للنص الشعري الحداثي لا يمكن طلبه من جهة حجم المادة إلا في المقاربات البنوية قياسا إلى السيميائية والتأويلية التي يراها ما تزال تشق طريقها في أدبيات الخطاب النقدي العربي ببطء واحتشام كبيرين [30].

وسواء أوافقنا أحمد يوسف فيما ذهب إليه أم خالفناه فإن البنوية ارتبطت في النقد العربي –في الغالب– بوعي بائس وبممارسات تلفيقية بخاصة في نقد كمال

أبو ديب للشعر الجاهلي في كتابه الرؤى المقنعة، والأمر سيان بالنسبة للكثيرين الذين اقتفوا أثره وساروا على نهجه، بالإضافة إلى أن البنوية تعد منهجا لسانيا فيتيشيا صارما -اللسانيات البنوية، التحليل اللساني للخطاب- تتعامل مع النص الأدبي على أساس أنه نسق كلي مغلق ومنته من المتواليات الخطابية القابلة للوصف والجرد انطلاقا من الخصائص التوزيعية التي تنتظم العلاقات التي تقوم فيما بين الجمل، لتشمل مجموع البنى اللفظية التي تعمل داخل النص. وفي هذا الصدد يرى تودوروف أن البنوية التي تبلورت في مجال اللسانيات وانتقلت بفضل ستروس الى الاثنولوجيا، وشملت برؤيتها المنهجية مجمل العلوم الإنسانية، فإنها تعطي في كل ميدان أهمية خاصة للخطاب النظري، وأنها في الدراسة الأدبية تدعم النظرية على حساب التفسير[31]، ونتيجة لأهمية التحليل المحايث الذي تتميز به البنوية والذي يقوم على أساس الاستقراء الداخلي للوظائف النصية، ووقوف البنوية دون ممارسة التأويل ومعانقة الخطاب الإيحائي، فإن مجموعة من الدارسين البنويين المتفتحين على تراث الشكلانيين الروس أو الممثلين له كرومان جاكبسون وتودوروف وكريستيفا وغريماس ... وغيرهم عملوا في إطار ما أصبح يعرف بالشعريات البنوية ثم الدلالة البنوية على تجاوز مأزق الانغلاق النصاني والبحث الفيتيشي للبنوية، وذلك من خلال توسيع البحث في الحقول الدلالية وفي الكيفيات التي يقول بها النص إلى مستوى التأويل لمجموع الرؤى والمواقف التي ينفتح عليها النص في مستواه الأدبي والإيحائي؛ كما عملت مدرسة بروكسل لسوسيولوجيا الأدب على فسح المجال لحدوث نوع من التزاوج بين الإيديولوجيا الجدلية وبين البنوية في إطار ما أصبح يعرف مع غولدمان بالبنوية التكوينية التي تتعامل مع الدال والتكويني على أنهما مترادفان، وعليه فإن البنوية التكوينية إذا لم تعد إلى بنية دالة فإنها تفتح بعض

الإمكانيات نحوها، وهو ما عمل على توسيعه أكثر الباحثين في مجال السوسيونقد أو السوسيونص أمثال كلود دوشيه C. Duchet ، وبيار زيما P. Zima.

وعلى الرغم من إقرار الناقد أحمد يوسف بأن القراءة النسقية إطار عام يتجاوز حدود البنوية، أسهم في بلورته الشكلانيون الروس، وأعطته البنوية التشيكية -حلقة براغ- بعده الجمالي بخاصة مع رومان جاكبسون الذي انتهى به البحث في الوظائف التواصلية للغة إلى التأكيد على أن الوظيفة الشعرية مهيمنة في الشعر ولكنها حاضرة في كل الخطابات الأخرى، وتختلف من خطاب لآخر بحسب كفاءته النظمية وانزياحاته الأسلوبية؛ كما أسهمت اللسانيات التوزيعية والنحو التوليدي في بلورة مفهوم النسق بحيث أصبح يتجاوز مستوى النظام العلائقي إلى الكفاءة والإنجازية النصية. وبعد تأكيده على أن النسانيات المعاصرة تعاملت مع موضوعها على أنه نسق سيميائي دال[32]، وإقراره بأن النسق المغلق وهم ضلل كثيرا من البنويين ،فإنه يظل في بحثه وفيا للنسق البنوي، الذي يبدو أنه سحره كما سحر البنويين من قبله.

يتخذ أحمد يوسف من دراسة ستروس وجاكبسون لقصيدة القطط لبودلير مثالا على المحاولات الرائدة في إطار القراءة النسقية، ونحن لا ننكر ذلك، إذ أن هذه الدراسة -على الرغم مما أثارته حولها من نقد- استطاعت بالفعل أن تجلو معالم النسق الأدبي، وأن تؤكد نجاعة الإجراء البنوي في البحث عن الأشكال الثابتة ضمن المضامين المتحولة، وعلى الرغم مما أسهم به كل من النسق التركيبي والنسق الإيقاعي للقصيدة من إمكانات إثبات النسق العام للنص، فإن ما أنجز من تحليل بنوي لساني للقصيدة لا يمكن تعميمه على كل قصائد ديوان أزهار الشر لما تتفرد به كل قصيدة من خصوصيات تشكيلية ونظمية، وهو ما أدركه بودلير نفسه الذي يعتبر أن للكلمات في نفسها وخارج المعنى الذي تعبر عنه جمالا وقيمة خاصة. وعنده أيضا أن الاستخدام المتقن للغة ما يعني ممارسة نوع

من السحر الإيحائي[33]، وهو ما أكد عليه ميشال ريفاتير في حديثه عن تفرد النص الشعري، حيث يرى بأن اللساني وهو يدخل مناهج دقيقة وصارمة في الشعرية ينقصه بالضرورة شيء دقيق ومجهول غير محدد يتشكل منه الشعر[34]. وعليه يمكننا القول إن تحليل جاكبسون وستروس لقصيدة القطط لبودلير توقف عند تخوم الملاحظة والتصنيف دون أن يسهم في تأصيل هذا النص الشعري، والتأكيد على فرادته، وأن هذه الفرادة ليست شكلانية يمكن وصفها وحصر مظاهرها ضمن نسق نصي مغلق، وإنما تكمن في خصوصية التجربة الجمالية التي يسعى فعل القراءة من خلالها إلى استكشاف فرادة العمل الأدبي المتمثلة -كما يقول جورج بوليه G. Poulet- في استكشاف بنى هذا العمل وتجاوزها في الوقت[35] نفسه، وهذا يعني أن المعنى بالنسبة للكثير من الدارسين المعاصرين "يقيم حقيقة في النص مثل جوهر خفي. إنه عمق هذا الكيان العجيب الذي يدعى شكلا. وأن فعل القراءة يرتكز على تعريته وكشفه، وأن الدلالة البنوية نفسها (السيميائية) بتصوراتها لجوهر المضمون، أو للبنية العميقة، لا يبدو أنها قطعت صلتها بالتصور التقليدي للمعنى"[36]. وبالتالي فإنه إذا لم يعمل النسق البنوي المحايث من خلال استكشافه للخصائص البنوية الواصفة على إيقاظ نظام التأويل وتنشيط فعل القراءة ومحاولة خرق انغلاق النسق البنوي واجتذاب النص إلى عالم القارئ، فإن التحليل البنوي يقف دون أن يحقق مقصديته الجمالية. وهو ما جعل أحمد يوسف يقر بأزمة النسق المغلق وانسداده في الدراسات البنوية التي أسهمت نتيجة لذلك في تقويض صرحها، وتأكيد عدم كفاءتها في إنجاز قراءة تستطيع أن تستوعب لغة النص الأدبي التي ليست من نفس طبيعة لغة الشرح والتعليق، وإنما هي لغة رمزية تعددية، أكثر حرية وأكثر سلاسة[37].

أما بالنسبة للنسق المغلق والنسق المفتوح فإنهما مفهومان يلفهما الكثير من الغموض وعدم التحديد، فإن تجاوزنا انغلاق النسق البنوي، فإن المفهومين

يصبحان متعلقين بنشاط القراءة، وبالإنتاجية النصية، وفي كل الأحوال فإن الانغلاق بنوي أما الانفتاح فهو دلالي، ومن بين مظاهر الانغلاق النصاني أن هيمنة الوظيفة الشعرية على الوظيفة المرجعية لا تطمس الإحالة وإنما تجعلها غامضة، وبذلك يصبح الغموض خاصية داخلية وملمحا لازما للشعر[38]، ثم إن نزعة النص الشعري للخروج على أعراف الشعر وخرق معايير وعدم التعامل معها كحقائق صارمة وثابتة، وتجاوز الجمالية القائمة عن طريق التحويل والعدول والانزياح الأسلوبي، كل ذلك يسهم في تعقيد النسق في النص الشعري بل وجعله متعددا ومقاوما للتأويل، وتتجلى مظاهر هذا التعدد من خلال الذهاب من السطح المشوش إلى المقطوعة الأكثر انغلاقا، وهي "ذات أنواع شتى: نقاط ضبابية، رموز معتمة، تجميع ملغز، غموض تركيب، تلميحات ضمنية، بياض (حذف، انقطاع، تصدع)، مفارقات، تناقض...الخ"[39]. وربما أن ما يبرر انغلاق النصوص الشعرية الحداثية وممارستها لنوع من السلبية المقاومة لنشاط القراءة متأت -كما يقول بول فاليري P. Valéry- من أنه لا يوجد معنى حقيقي للنص[40]، وهو ما يفسح المجال أمام النصوص الشعرية الحداثية لممارسة الإغراب وإثارة الإحساس بالوحشة من خلال تبنيها لأسلبة ولغة خاصة تبدو وكأنها -كما يقول موريس بلانشو M. Blanchot- "لغة لا يتكلمها أحد، ولا توجه لأحد، ليس لها مركز، ولا تكشف عن شيء"[41]. ولهذا فإن مثل هذه النصوص التي تحاول أن تضفي نوعا من السلبية الشاملة لا يبدو أنها تحفل -من خلال تعقدها- لا بالانسجام ولا بالاتساق سواء على مستوى بنينتها أو تلقيها.

أما بالنسبة للنسق المفتوح، فإننا إذا تجاوزنا النصوص الكلاسية والأطروحية ذات الحمولات الإيديولوجية وهي غالبا ما تكون نصوصا نثرية، ذات صبغة إقناعية أو حجاجية أو تعليمية، مثل هذه النصوص تعمل على مراقبة إشراك

القارئ من خلال إثارته وقيادته ومحاولة تركه يمارس بحرية المغامرة التأويلية[42]. لكن هذا الانفتاح قد يؤول انطلاقا من كفاءة فعل القراءة ومن موسوعية القارئ واستراتيجيته وقدرته على توجيه لعبة القراءة[43] بحيث تبدو النصوص الأكثر انغلاقا وانفلاتا، نصوصا منفتحة وقابلة لتأويلات عديدة؛ وبهذا فقط نستطيع أن نجيب عن أي تساؤل يخص إمكانية تجاوز النسق المغلق، باعتماد التحليل البنوي المحايث كأحد مستويات التحليل السيميائي التي بإمكانها أن تسهم في توليد الدلالة وفي توسيع طاقة التأويل.

2. القراءة الدينامية :

يعود الاهتمام بدينامية النص الأدبي إلى البدايات الأولى لانفتاح الدراسات الأدبية على المناهج العلمية، البيولوجية منها والفيزيائية على وجه الخصوص في القرن التاسع عشر، وقد انصب هذا الاهتمام على الجوانب التطورية كالحركة والتغير والمقصدية والاختلاف، وكان الموضوع الأجناسي هو المسيطر والموجه لهذه الدراسات، وقد استمر هذه التوجه مسيطرا بعد ذلك، وهو ما يؤكده دي هيرس E. D. Hirsch الذي يرى أن "التصور الأجناسي المسبق لدى مؤول نص معين يعتبر مكونا لكل ما سيفهمه من ذلك النص"[44].

وقد حاز موضوع الدينامية الأدبية على اهتمام أغلب الشكلانيين الروس بدءا بالتحليل المورفولوجي الذي استعمله بروب حيث تعاملوا مع العمل الأدبي بوصفه نسقا استطيقيا متكاملا وديناميا و"قد كان الشكلانيون الروس بوصفهم ممثلي الطليعة الأدبية، مضطرين لإعطاء أهمية أكثر لخرق القواعد الفنية وللتحديد عامة، وبوصفهم استطيقيين فقد رأوا نواة الإدراك الاستطيقي ومنبع القيم الفنية في خاصة الاختلاف"[45]، كما أسهم اهتمامهم بالتطور الأدبي وبمقولة الأجناس إلى التعامل مع الخطاب الأدبي بوصفه نسقا متغيرا باستمرار، وفي هذا

السياق يرى توماشفسكي "أن قيمة الأدب كامنة في جدته وتفرده"[46]، وهذا التصور يقتضي أن يضع كل من الأديب والقارئ نفسيهما في مجرى التاريخ انطلاقا من اللحظة الراهنة، لكن هذا لا يعني "أن التطور الأدبي صيرورة وحيدة الخط، إنه طريق متعرج مليء بالالتواءات، كل اتجاه أدبي يمثل تقاطعا وتعالقا معقدا بين عناصر التراث والتجديد"[47].

وقد أسهمت آراء الشكلانيين الروس حول تطور الأنساق الأدبية وما يترتب عليها من تحول وتغير في الوظائف الاستيطيقية للمكونات الأدبية -من حيث دينامية اشتغالها الداخلي ونزعتها للانحراف عن المعيار الفني السائد أو خرقه وتجاوزه- في توجيه الدراسات الأدبية للانفتاح على سياقات النص الخارجية لتأثيرها المباشر أو غير المباشر في تغيير البنى الفنية، كالتحولات الاجتماعية واللغوية والثقافية، والأجيال الأدبية والعلاقات عبر نصية التي تقوم على التعددية النصية أو التعلق النصي Hypertextualite، كما أدرك الشكلانيون أن التطور الأدبي قد ينتهي -من حيث نزعته نحو التعالي النصاني وتعقيد الصيغ- إلى طريق مسدود، ولذلك يرى شلوفسكي أنه "حينما تبلغ الصيغ الفنية المعقدة إلى درب لا منفذ له، فإن طريق تسرب العناصر غير المعقدة تظل مفتوحة، تلك العناصر التي تمكنت من تطوير أدوات غنية جديدة "[48].

كما وجد هذا الانفتاح على السياقات الخارج نصية اهتماما كبيرا من قبل البنويين التكوينيين الذين ينطلقون من رؤية استطيقية "تسعى إلى تحقيق وحدة بين الشكل والمضمون، بين حكم القيمة وحكم الواقع، بين التفسير والفهم، بين الغائية والحتمية"[49]، وقد تجسدت هذه الرؤية بخاصة في البنية الدلالية ورؤية العالم كما بلورها لوسيان غولدمان من خلال دراساته للنصوص الروائية، حيث لا يعني مفهوم البنية الدلالية عنده وحدة الأجزاء ضمن كلية العمل ولا

العلاقات الداخلية بين العناصر المكونة فقط بل يعني أيضا الانتقال من رؤية سكونية إلى رؤية دينامية، وفي هذا السياق يوصي غولدمان نقاد الأدب بتبني منظور واسع لا يغفل التحليل الداخلي للنتاج واندراجه ضمن البنيات التاريخية والاجتماعية، ولا يغفل كذلك دراسة السيرة الذاتية ونفسية الفنان كأدوات مساعدة، وفي الأخير يدعو إلى إدخال النتاج في علاقة مع البنيات الأساسية للواقع التاريخي والاجتماعي[50].

والملاحظ أنه منذ بداية السبعينيات تغير الوضع رأسا على عقب وذلك لا لأن النقاد الماركسيين والبنويين تصالحوا فجأة، وإنما لأن المجادلين الدياليكتيكيين أصبحوا واعين بشدة بالافتقار إلى نظرية مادية جدلية لبنية النص واللغة عموما، وقد أظهرت البحوث في حقل السوسيونص بجلاء أن النقاد الدياليكتيكيين لم تعد ترضيهم المقاربة الهيجلية للنصوص الأدبية، فعقدوا العزم على تحليل الإيديولوجيا على مستوى النص، وأكدوا بذلك أن التعارض بين البيئة والتكوين وبين المنظور اللساني والماركسي في الأدب كان تعارضا مبالغا فيه.

وإذا ما أردنا أن نجلو سيرورة القراءة الدينامية في النقد المعاصر نجد أنها تجلت من خلال مبادئ النقد الحواري عند باختين، والتناص والإنتاجية النصية عند جوليا كريستيفا، والمتعاليات والعلاقات عبر النصية عند جيرار جينيت G. Genette، والتحليل السيميائي عند غريماس A. J. Greimas، والذي ينتظم ضمن منظور المقصدية والتباين والاختلاف. وقد أسهمت كل هذه المناهج والنظريات بالإضافة إلى بعض المناهج العلمية الأخرى التي تعنى بالتطور والدينامية في التأسيس لما أصبح يعرف بالسيميائيات الدينامية التي تشكل فضاء متميزا للقراءة الدينامية في النقد المعاصر. ويمكن رصد إنجازات القراءة الدينامية في النقد المغاربي المعاصر ضمن توجهين:

أحدهما يغامر صوب المناهج العلمية محاولا استثمار مقولاتها الإجرائية في إطار ما يعرف ببيولوجيا علم النص وديناميته[51]، ويمثله الناقد والباحث المغربي محمد مفتاح، الذي يحاول أن يمد جسرا إبستمولوجيا يعبر عنه المتأدب ليقبس من مفاهيم العلم وتصوراته للدينامية، وأين يمكن أن تتقاطع هذه المفاهيم والتصورات مع ما أنجز في حقل الدراسات الأدبية واللسانية، حيث يرى أنه من خلال مناقشة نظرية غريماس السيميائية حاول بعض الباحثين إلغاء بعض عناصرها وتكييف بعضها الآخر مع إنجازات علوم العقدين الأخيرين، حيث يجد القارئ مفاهيم فيزيائية وبيولوجية، رياضية ومعلوماتية شرعت تغزو ميدان الدراسات اللسانية والسيميائية، كالتشعب النموذجي والدينامي والتحكم الذاتي والتفرد، والذاكرة الطويلة والقصيرة[52]، ونظرا لتشعب الموضوع واصطباغه بصبغة نظرية مبالغا في نزعتها العلمانية، فإننا سوف نقصر مجال مناقشتنا على ما حققته الممارسة التطبيقية من قراءة دينامية لنماذج نصية من الشعر العربي، حيث نجده قد ركز قراءته على مكونين من مكونات الدينامية النصية: نمو النص الشعري؛ والحوارية في النص الشعري.

يبدأ حديثه عن نمو النص الشعري بالإشارة إلى عدم وجود نظرية شاملة تصف كيفية اشتغال النص الشعري وتفسرها، ما عدا محاولات بعض الشعريين والسيميائيين التي تحاول أن تضيء بعض الجوانب دون الأخرى، ولذلك يقترح مفتاح تقديم بعض العناصر النظرية لمقاربة الخطاب الشعري، منها ما يرد في شكل مبادئ كلية وتتعلق بالمقصدية والتفاعل والتملك (الكفاءة) والتوليد أو التحويل والزمان والفضاء، ثم الانسجام؛ ومنها ما هو خاص بالخطاب الشعري، وقد قسمه "إلى راق تتناغم جميع عناصره في كلية منسجمة لا يفضل فيها أحد العناصر على غيره (إيقونية الصوت أو الحرف –إيقون وحدة العالم– إيقونية الفضاء)، وشعر

عادي يظهر فيه أحد العناصر على ما سواه. وليس معنى هذا أننا نأخذ بالقسمة الكبرى، ولكننا نسلم بالتفاعل بين الراقي والعادي، وبين الكثرة والقلة "[53].

أما بالنسبة للحوارية في النص الشعري فإن محمد مفتاح لا يجد حرجا من البدء بالإشارة إلى ما تتميز به الثقافة العربية من اجترار وقلة إبداع، مستشهدا على ذلك بدراسات استشراقية وعربية وسمت الثقافة العربية بأوصاف الجمود والسكونية ... ودعت إلى الاحتفال بالقمم الشوامخ دون سواهم[54]. وهي بداية لا نقرها لأنها تفتقر إلى الموضوعية، وتصدر عن رؤية إيديولوجية سالبة، وتعد مثلبا من مثالب المثاقفة؛ وذلك أن نصوص الشعر العربي كانت دائما نصوصا متمردة ترفض الثبات تتوق إلى الجدة والتفرد، وعنها يقول توفيق بكار: "هذه نصوص من شعرنا، قديمة وحديثة شدتني كلها بشيء فيها من سرها وسحرها، معنى أو رنة، أو صورة أو فاتن من لعب الفن ماكر. درستها وما كفاها، فأبت علي إلا أن أردد بالكتابة صداها (...) امتحنت بها مناهج النقد الحديث، فأربت على كل منهج، وتمنعت لا ترضى غير قراءة من وحيها، تلائم روحه، وذهب معها قارئها إلى أقصاه، فاستوفته وما استوفاها"[(55)]. ويعد هذا الكلام على الكلام لا حاجة بنا إلى أي كلام.

ولذا علينا أن نعود إلى الحوارية لنسجل رأي مفتاح فيها، حيث نجده لا يحفل كثيرا بآراء باختين، ولا بالآراء الشارحة والمستثمرة لها في إطار الشعريات البنوية كآراء تودوروف T. Todorov وجوليا كريستيفا J. Kristeva، وإنما يعمد مباشرة إلى استثمار مفاهيم وإجراءات الحوارية في مقاربة النص الأدبي منطلقا من مقصدية المنتج ودور المخاطب وظروف إمكانية الإنتاج على أساس تعقيد ما جعل مختزلا[5]، مركزا عمله على مستويين من الحوار خارجي وداخلي.

يتناول في مستوى الحوار الخارجي العلاقات التي يقيمها النص مع النصوص الخارجية، وحصرها في علاقات التعضيد وعلاقات التنافر، وهو على الرغم من

تبنيه لهذه الثنائية التي تدرج علاقات التعضيد في إطار المحاكاة الجدية، وعلاقات التنافر في إطار المحاكاة الساخرة، فإنه ارتآى أن يتجاوزها إلى الكشف عن النظام الذي يحكم حوار النصوص الشعرية، مفرقا بين النص المركزي الذي يتخذه الشاعر هدفا، وبين النصوص الفرعية المساعدة الآتية من منابع متعددة، وبين الحوار مع بعض الكلمات الاصطلاحية ذات الحمولة الإيحائية التي يستثمرها الشاعر لمنح نصه قيما احتجاجية وجمالية على أساس مقصديته ودور المتلقي[57].

أما في مستوى الحوار الداخلي، فإن مفتاح يحاول حصر الآليات التي يتناسل بها النص ويتوالد حتى يصير كيانا قائم الذات، وعلى الرغم من إقراره بصعوبة هذا المسعى، فإنه يحاول أن يرسم الخطوط العريضة لذلك منطلقا مما أسماه (الكلمة المحور) وقد تكون مذكورة أو مضمرة، لكنها حاضرة ولها شواهد في نصوص التراث الإنساني والعربي؛ ثم (الجملة والمنطلق) وتعد منطلقا لتراكمات معجمية وتداعيات شتى ترتبط بسيرورة قراءة النص وتأويله، وبعدها يأتي مصطلح الحوار، وهو لا يقتصر على المعجم وحده ولكنه يتجلى أيضا في المستوى التركيبي-الدلالي، أي على مستوى البنية السطحية والعميقة؛ وأخيرا نصل إلى انسجام النص، وضمنه يتحدث عن الترابط أو التماسك الذي يجب أن يتحقق بين ضروب الحوار سواء أكانت معجمية (علاقة خصوص بعموم ومحتو بمحتوى وجزء بكل وسبب بمسبب ...) أم جملية (علاقة التناقض والتضاد، التضمن في النفي والإثبات وشبه التضاد) أو علاقة بين متحاورين فإنها محكومة بشرط أنطولوجي هو انسجام النص، أي التمركز حول قضية ما؛ وقد نجد نصا يضم قضايا متعددة، أو هو عبارة عن أصوات مبعثرة تمتنع عن أن تكون قضية، ومع ذلك فإنه على الدارس أن يستكشف المنطق الرابط وليكن وظيفيا أو تجريديا[58]. وقد لا تكون قراءة بعض النصوص في حاجة إلى البحث عن أي منطق وإنما عن وقع جمالي، وذلك لأن النصوص التي تتمرد على الحدود وتتجاوز التخوم تصل فيها

الكتابة إلى أقصاها تحتاج إلى قراءة خاصة تتجاوز كل جاهز أو كامل، يمثل فيها الوقع الجمالي الدور المحرك والفاعل في صنع التجربة الجمالية ككل، يشكل فيها معنى النص أساسا للبحث عن أي انسجام ممكن.

أما التوجه الثاني فإنه يغامر صوب النص الشعري العربي باحثا عن جدلياته، ويمثله الناقد والباحث التونسي توفيق بكار، الذي يرى أن "النص الأدبي كيفما نظرنا إليه من الخارج أو من الداخل، من وجهة نظر العلم الموضوعية أو من وجهة النقد الذاتية، كائن جدلي بالطبع، نظنه جوهرا قائما بنفسه مكتفيا بها وهو معقد علاقات تشد نظمه الداخلية بعضها إلى بعض، وتشدها جميعا إلى نظم أخرى خارجية تنتشر حوله دوائرها أوسع فأوسع، من علاقة الكلمة بالكلمة والجملة والجملة والصورة والصورة والمعنى والمعنى إلى علاقة النوع الأدبي بالنص العيني والزمانية والآنية والاتباع والابتداع والحقيقة والخيال، (...) وكلها أوجه من التفاعل الجدلي بين الأضداد تجعل النص نسيجا من النسب، ذاته علاقات فيها يفنى ليتحقق"[59]. وقد استطاع بكار من خلال هذا الخطاب الواصف أن يلم بكل جدليات النص الشعري إلمام العارف المحترف الذي يسعى عبر فعل القراءة وميثاقها أن يفتح للنقد بابا مشرعة على متع الشعر العربي ولذائذه.

الهوامـــش :

1. رومان جاكبسون : "نحو علم للفن الشعري، نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلانيين الروس"، ت. إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1982، ص 26.

2. د. محمد لطفي اليوسفي : "الشعر والشعرية"، تونس/ ليبيا، الدار العربية للكتاب، ، 1992، ص 45.

3. Micheal Riffaterre, *La production du texte*, seuil 1979, p 29

4. د. محمد لطفي اليوسفي : "الشعر والشعرية"، ص 45.

5. جان كوهين : "بنية اللغة الشعرية"، ت. محمد الولي ومحمد العمري، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ط1، 1986، ص 24.

6. ابن سلام الجمحي : "طبقات فحول الشعراء"، تحقيق محمود شاكر، القاهرة، 1974، ص 5.

7. Roman Jakobson, *Huit questions de poétique*, points, seuil 1977, p 45

8. op. Cit, pp 45, 46

9. M. Riffaterre, la production du texte, p 8

10. op. Cit. p 8

11. د. حمادي صمود : "في نظرية الأدب عند العرب"، النادي الأدبي الثقافي بجدة، 1990، ص 133.

12. توفيق الزيدي : "مفهوم الأدبية في التراث النقدي"، تونس، سراس للنشر، 1985، ص 136.

13. المرجع نفسه، ص 131.

14. د. حمادي صمود : "في نظرية الأدب عند العرب"، ص 129.

15. M. Blanchot, *l'espace littéraire*, Gallimard, 1955, p 17.

16. op. Cit, p 253.

17. محمد بنيس : "كتابة المحو"، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ط 1، 1994، ص 7.

18. رومان جاكبسون : "قضايا الشعرية"، ت. محمد الولي ومبارك حنون، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ط1، 1988، ص 31.

19. أدونيس : "زمن الشعر"، بيروت، دار العودة، ط1، 1972، ص 16.

20. المرجع السابق، ص 21.

21. أحمد بوحسن : "نظرية التلقي والنقد الأدبي العربي الحديث"، ضمن كتاب "نظرية التلقي"، إشكالات وتطبيقات سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1993، ص 17.

22. T. Todorov, poétique de la prose, points, seuil 1971, p 175- 188.

23. د. محمد مفتاح، "النص: من القراءة إلى التنظير"، الدار البيضاء، شركة النشر والتوزيع، المدارس، ط1، 2000، ص 45.

24. المرجع السابق، ص 46.

25. المرجع السابق، ص 49.

26. المرجع السابق، ص 48، 49، 50.

27. المرجع السابق ، ص 47.

28. U. Eco, *lector in Fabula, le rôle du lecteur*, trod par Meriem Bazaher, Grasset, Paris 1985, p 71.

29. أحمد يوسف : "القراءة النسقية ومقولاتها النقدية"، وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2002، ص 10.

30. المرجع السابق، ص 11.

31. تزفيطان تودوروف : "الشعرية"، ت. شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ط 1، 1987، ص 16.

32. أحمد يوسف : "القراءة النسقية ومقولاتها النقدية"، ص 33.

33. رومان جاكبسون : "قضايا الشعرية"، ص 81.

34. المرجع السابق، ص 80.

35. Jean Rousset, *forme et Signification*, José Corti, Paris 1989, p XVI.

36. م. أوتن : "سيميولوجيا القراءة"، ت. الطاهر رواينية، مجلة تجليات الحداثة، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، العدد 4، يونيو 1996، ص 230.

37. المرجع السابق، ص 239.

38. رومان جاكبسون ، قضايا الشعرية ، ص 57.

39. م. أوتن ، سيميولوجيا القراءة ، مرجع سابق، ص 233.

40. U. Eco, *lector in Fabula*, p 71.

41. M. Blanchot, *l'espace littéraire*, p 17.

42. U. Eco, op. Cit, pp 71- 72.

43. op. Cit, p 70.

44. أحمد اليابوري : "دينامية النص الروائي"، الرباط، منشورات اتحاد كتاب المغرب، ط 1، 1993، ص 7، عن:
E. D. Hirsch, the validity, in interprétation New Haven , London, 1967, p 74.

45. فكتور إيرليخ، "الشكلانية الروسية"، ت. محمد الولي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط 1، 2000، ص 130.

46. المرجع السابق، ص 131.

47. المرجع السابق، ص 139.

48. المرجع السابق، ص 140.

49. يون باسكادي : "البنوية التكوينية ولوسيان غولدمان"، ت. محمد سبيلا، ضمن كتاب البنوية التكوينية والنقد الأدبي، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط 1، 1984، ص 46.

50. المرجع السابق، ص 46، 47.

51. د. محمد مفتاح : "دينامية النص"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط 1، 1987، ص 8.

52. المرجع السابق، ص 5.

53. المرجع السابق، ص 77.

54. المرجع السابق، ص 81.

55. توفيق بكار : "شعريات عربية"، ج 1، تونس، دار الجنوب للنشر، 2000، ص 13.

56. د. محمد مفتاح : "دينامية النص"، ص 82.

57. المرجع السابق، ص 82.

58. المرجع السابق، ص 99.

59. توفيق بكار : "شعريات عربية"، ص 105.

المنطلقات اللغوية الأساسية في بناء طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

عبد المجيد سالمي

جامعة الجزائر

Résumé

Cet article traite des éléments essentiels d'une didactique de la langue arabe enseignée en tant que langue étrangère, il précise en premier lieu, les étapes importantes qu'a connu la didactique en général, il montre ensuite quels seraient les champs d'intervention pour élaborer une méthode d'enseignement de l'arabe dans cet perspective.

Puis il relève les éléments déterminants dans le développement de cette discipline, notamment sur le plan scientifique, méthodologique, pédagogique, ainsi que sur le plan technique.

يعتبر علم تعليم اللغات (Didactique des Langues) من العلوم الحديثة، التي تطورت تطورا ملحوظا في العقود الأخيرة من القرن الماضي، في كل أنحاء الدنيا، وكان للسوق التجارية الكبرى التي فتحت في العالم بأسره أثرها البارز في هذا التطور الهائل، الذي استجاب إلى الحاجات الماسة التي ظهرت لدى مختلف الطبقات من الناس إلى تعلم اللغات الحية المختلفة، إما من أجل السياحة والسفر، أو بغرض الاتصال والتبادل بين الشعوب أو بهدف التعاون العلمي بين الأمم. ولم يكن للعربية من ذلك حظ وافر سوى بعض الاهتمام الذي أبداه جماعة من المستعربين الأوروبيين في تعليم اللغة العربية، وكثيرا ما كان ذلك التعليم لأغراض خاصة جدا، ويتناول العاميات المختلفة موضوعا له، فضلا عن بعض الجهود المتفرقة التي تبذلها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومعهد اللغة العربية بالخرطوم خاصة، وكذلك بعض المحاولات التي تقوم بها جمهورية مصر العربية منذ منتصف القرن الماضي، وتحاول، في الوقت الحاضر، بعض دول الخليج العربية مثل المملكة العربية السعودية والكويت أن تنجز أعمالا مشجعة في هذا الميدان، كما يضاف إلى هذه الأعمال ما تقدمه الجامعات العربية، في إطار برامج الدراسات العليا والبحث، من أبحاث علمية في هذا المجال العلمي الحيوي[1].

ويمكننا أن نستعرض مراحل هذا التطور في بناء طرائق تعليم اللغات الحية، كما يأتي:

1. في العقدين السادس والسابع من القرن الماضي، ظهرت المناهج السمعية الشفوية (Audio-orales) والسمعية البصرية (Audiovisuelles) في تعليم اللغات الحية وانتشرت في تأليف الوسائل التعليمية لمختلف فئات المتعلمين، وقد جاءت ردَّ فعلٍ لطغيان الطرائق المباشرة (Méthodes Directes) التي كانت سائدة قبل ذلك، ومن المعروف أن هذه الطرائق تستند إلى نظريتين: إحداهما لغوية وهي

النظرية الاستغراقية "أو التوزيعية" (Distributionnalisme) التي أسسها سابير ثم طوّرها بلومفيلد ومن جاء بعده، والأخرى تعلُّمية وهي نظرية "سكينر"[2].

2. ثم ظهرت في العقد الثامن الطرائق التبليغية Méthodes- Communicatives التي تأثرت بانتشار نظريتي الإعلام والاتصال وعلم الاجتماع اللغوي والنحو السياقي وغير ذلك من الأفكار التي سادت في الثمانينيات[3]، لكنها لم تتخلص نهائيا من قيود اللسانيات غير التداولية عامة، ومن سلطة النظريات البنوية ونظريات النحو التفريعي التحويلي المتعاقبة خاصة.

3. وفي مطلع العقد التاسع من القرن العشرين تحول اهتمام المربين واللغويين إلى الطرائق المعرفية (Méthodes cognitives) التي تأخذ أسسها بالرجوع إلى نظرية المعرفة عند بياجي (Piaget) ومختلف العلماء الآخرين الذين طوَّروها بعده، ونظريات الفلسفة وعلم النفس واللسانيات، ومن أعلامها بيرس Peirce وسيرلSearle [4] وأوستين Austin وبنفينيست Benveniste[5] وكيربرايت kerbrat[6] وتودوروف Todorov ديكرو Ducrot[7] وسلاما كزاكو Slama-cazacu[8] وغيرهم كثيرون، ولكنها لا تهمل الجانب التبليغي للغة بل تربطه بأحوال المتكلمين ومواقفهم أثناء التبادل اللغوي، وتُطوِّره ليشمل البعد الاجتماعي والثقافي والنفسي لعمليات الخطاب.

ومن المعلوم أن النظر في أية طريقة لتعليم اللغة يجب أن يتناول ثلاثة مجالات هي:

1. اللغة في حد ذاتها التي نختار منها العناصر اللغوية، كيف نتصورها؟ وما هي طبيعة أنظمتها المختلفة؟ وكيف يرتبط وضعها باستعمالها؟ وما هي مختلف مستوياتها وأساليبها ولهجاتها؟

2. والمادة اللغوية المراد تعليمها أي المحتوى التعليمي التربوي، وما في ذلك من اختيار وعرض وتخطيط وتدريج وترسيخ وتقويم.

3. وكيفية هذا التعليم وتقنياته المختلفة في تبليغ المقررات داخل حجرات الدرس وخارجها أي الأعمال المختلفة التي يقوم بها المعلم لبلوغ أهدافه المسطرة[9].

وتشتمل الطريقة على عدة أركان منها: المعلم والوسط الاجتماعي الثقافي والتلميذ والأهداف والبرنامج والكتاب المدرسي وغير ذلك. وقد لخص أحد الباحثين العملية التربوية بقوله: "هي وجود متعلمين في علاقة بمعلم لتحصيل محتويات مبرمجة في إطار مؤسسة لبلوغ أهداف متوخاة بالقيام بمجموعة من الأعمال المرتبة بالاعتماد على وسائل محددة لتحقيق نتائج معينة"[10].

وهكذا فإن اختيار المحتوى اللغوي والتربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثلا، يجب أن يسبق بتصور واضح عن اللغة التي سنأخذ منها المادة اللغوية التي نريد تعليمها، ويقوم هذا التصور على مجموعة من المنطلقات والمبادئ التي تساعد على تشكيله من النظريات اللغوية، وما يتصل بها من المباحث العلمية الأخرى ذات الصلة بتعلم اللغة وتعليمها وهو المفهوم الذي يعبر عنه بعض الباحثين بالفلسفة اللغوية لطريقة التعليم[11]، ويمكن إبراز المنطلقات في النواحي الآتية:

1. من الناحية النظرية

ارتبطت الطرائق الحديثة في العصر الحاضر بالتقدم الهائل في مجالات تكنولوجيا السمعي البصري (Audovisuel) والمعلوميات (Informatique) وتعدد الوسائل التبليغية (Multi-Média) والذكاء الاصطناعي (Intelligence Artificielle) والترجمة الآلية (Traduction Automatique)، وقد استفادت هذه الطرائق من الأبحاث العلمية الجارية في الميادين ذات الارتباط الوثيق بهذا النوع من التعليم الخاص، الموجه إلى هذا الصنف من المتعلمين وتأثرت بها أيما تأثر، وهذه الأبحاث هي:

1.1- الأبحاث الدائرة في اللسانيات التفاضلية (Linguistiaque Contrastive)، التي تقوم بالمقارنات اللازمة بين أنظمة اللغات لتجد ما يميزها وما يجمع بينها من خصائص عامة يستفاد منها في علاج موضوعات التداخل اللغوي في المستوى الصوتي والافرادي والتركيبي بين لغة المتعلم الأولى واللغة الثانية التي يريد تعلمها، مما يساعد على تناقص التدافع الذي يحدث بين النظامين في اللغتين المختلفتين. ويفضل الباحثون اليوم أن يقع التقارب بين أساليب التدريس في كل من اللغتين الأصلية والأجنبية حتى تجعل استراتيجية تعلم اللغة الثانية غير منافية لاستراتيجية تعلم لغة المنشأ (Substrat) ولا مضادة لها، مما يجعل المتعلم قادرا، في كثير من الأحوال، على علاج مشكلات التداخل بكيفية ذاتية متميزة ولا تسبب له مع ذلك صعوبات نفسية خاصة.

2.1- الدراسات التي تجري في ميدان حصر المفردات وقياس الثروة اللغوية[12] التي من شأنها أن تساعد على تحديد حاجة المتعلمين الفعلية في أي مستوى من الكمية اللغوية، وما يناسبها من المفاهيم الضرورية لكل متطلبات التبليغ في مختلف مواقف الحياة، ويمكن التنويه في هذا المجال بعملين رائدين هما:

1.2.1- الرصيد الوظيفي الذي قامت به دول المغرب العربي في الستينيات لتحديد حاجة التلاميذ من الألفاظ اللغوية في التعليم الابتدائي في مختلف المجالات الدلالية [13].

2.2.1- الرصيد العربي المشترك، الذي قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وشارك فيه أغلب الدول العربية. وتمثل هذا العمل الضخم في حصر حاجة المتعلمين في السنوات التعليمية الست الأولى، من خلال القيام بتحريات واسعة النطاق، تناولت لغة المشافهة والتحرير لدى المتعلمين. واعتمد الباحثون

في هذه الأعمال على أحدث الوسائل المتوفرة. وقد ظهرت نتائجه الأولية، ويمكن الاستفادة منها في وضع طرائق تعليم اللغة العربية.[14]

3.1- الأبحاث التي قام بها جماعة من المربين في ميدان التعلم عن طريق وضع استراتيجية مبنية أساسا من تتبع أخطاء المتعلمين وتصنيفها وتحليلها، مما يعرف في المصطلح اللغوي بنحو الأخطاء (Grammaire des Fautes). ويعرفه "دانيال فيرونيك" قائلا: "طريقة هدفها وصف الانحرافات في نظام لغوي معين (اللغة الأم أو اللغة الثانية) من خلال مدونة لغوية محددة لجماعة من المتكلمين أي "الموردين" (Locuteurs)، لاستخلاص طرائق تصحيح أساليب التدريس ومراجعتها.

هذه التقنيات تختلف عن التحليل التفاضلي حيث تبني أساسا على الدراسة اللغوية الإحصائية لمواقع الأخطاء وغير الأخطاء في مدونة محددة، والخطأ هنا معناه الانحراف بالنسبة للاستعمال الشائع."[15]

ومن المفيد أن نذكر بأنه لا يمكن الاكتفاء بمثل هذه الأعمال في التعليم والاستغناء عن غيرها، فهي تندرج ضمن ما يسمى "بيداغوجيا الدعم والاستدراك"، حيث يرتبط التقييم بالأهداف، لمعرفة مدى تحقق النتائج، والغاية من ذلك كله هي إعادة النظر في الاستراتيجية المتبعة في مرحلتي تخطيط المحتوى التعليمي وتنفيذه.

4.1- الأعمال التي قام بها الباحثون في علم الاجتماع اللغوي وفي مجالات الازدواجية في اللغة والثنائية، حيث اتضح أن التخاطب بأكثر من لغة في الحياة لا يسلم دائما من بعض المشكلات اللغوية والتربوية والنفسية، ولذلك فإن مثل هذه الأبحاث تفيد في فهم بعض ظواهر السلوك اللغوي لدى المتعلمين من الذين يوجه إليهم تعليم اللغة العربية في هذا السياق. ومن المفضل أن تحسن الطريقة معالجة مثل هذه الظواهر اللغوية التي تبدو أحيانا في شكل مزاوجة بين لغتين في الاستعمال في آن واحد ويصنف الباحثون هذه المزاوجة في استعمال لغتين في ثلاثة أصناف:

1.4.1- الوضع التناوبي (Code switching) وينتقل فيه المتكلم من لغة إلى أخرى تبعا لاتجاهاته وانفعالاته في الكلام.

2.4.1- الوضع التمازجي (Code mixing) ويقع فيه انتقال المتكلم من وضع إلى آخر باستعمال الوحدات اللغوية بكيفية وظيفية وصورية وبصورة دائمة.

3.4.1- التمازج المتفرد (Odd mixing) وهي ما لا يمكن إخضاعه لأي تصنيف ولا معرفة كيفية انتظامه[16].

5.1- البحوث التي تجري في ميادين لسانيات الحديث (Linguistique de l'énonciation)[17]، والتداولية اللغوية (Pragmatique linguistique)[18] والتي تهتم بما اصطلح عليه بأفعال الكلام (les Actes de parole)[19]، التي تنظر إلى الموقف اللغوي في جملته، وإلى الكلام في علاقة المتكلمين بما يحدثه كل منهما من أثر في الآخر، في مواضع الأمر والنهي والإخبار والنفي والإثبات وغيرها، باعتبار الأفعال المحصلة التي يتضمنها الكلام وما ينجر عنها من حدث أو حكم.

6.1 – اعتبار التبليغ ملكة مركبة تتكون من الجانب اللغوي والنصّي والمرجعي والتفاعلي والمقامي وهو منحًى جديد في التناول التبليغي الشفوي للغة، بتأثير أبحاث التداولية اللغوية وتحليل واللسانيات النصية (Linguistique Textuelle) والتفاعل اللغوي بين المتكلمين وغير ذلك من الأبحاث المعاصرة[20].

7.1- الاستناد إلى البعد الثقافي والحضاري وإثراء الجانب الفردي والجماعي في عملية التعلم وتوجيه المتعلم إلى الاستقلال في منهجية تعلمه وكيفياتها العملية، وتمكينه من فهم الآخرين في تصورهم للعالم لأن اللغة أصلا نوع من التشكيل الدلالي للكون بمحتوياته الظاهرة والباطنة، وهذا الأمر من شأنه أن ينشّط دوافع المتعلم ويشجعه على مواصلة الاكتساب والتحصيل.

2. ومن الناحية المنهجية

1.2- اختيار اللغة وتحديد عناصرها لتعليمها باعتبار متطلبات التبليغ، وبإتباع أوضاع الحديث الحقيقية، ومواقفه الفعلية بالحصر والتحديد والعرض والتدرج من جهة، وبعمليات الترسيخ والتقويم من جهة ثانية.

2.2- التقديم التدريجي لمختلف الاستعمالات اللغوية الفعلية بإيلاء المشافهة اللغوية أسبقية مطلقة، دون إغفال القراءة والكتابة باعتبارهما من المهارات الأساسية في اكتساب اللغة.

3.2- إعطاء أهمية خاصة لمقام الحديث وسياقه التي تظهر فيها الصيغ اللغوية، وللمتكلم في علاقاته بكل من المقام والسياق، وما يحيط بذلك من قرائن الحال والمقام مما لابد من إدراكه للوقوف على مختلف دلالات الكلام، لأن اللغة لا يمكن تعليمها دون إدراك واضح للسياق الذي يتم فيه استعمالها وما يتصل به من ملابسات مكانية وزمانية ونفسية واجتماعية وثقافية.

4.2- وضع نوع من التعلم المتدرج المبني على أساس الطابع المتكامل للغة المقصود تعليمها، وبقدر ما يكون التصور واضحا يكون هذا العنصر من العمل التربوي فعالا وناجعا.

5.2- اعتبار اللغة تفاعلا اجتماعيا بين المتكلمين يتكون من عناصر ومواقف متنوعة أهمها ما يعرف بأفعال الكلام وما تعبر عنه هذه الأفعال من أحداث تلخص علاقات التأثير بين المتكلمين عن طريق التبادل اللغوي وما فيه من ملفوظ ومضمر ومن استخلاف واستطراد ومن إيحاء وتلميح وما فيه أيضا من علم السامع وفهمه وما لا يحتاج إلى التصريح وما يذكر وما يكتفى بالإشارة إليه وما يدخل في دلالة الحال وغير ذلك مما يطول بيانه[21].

3. ومن الناحية التربوية

1.3- الابتعاد عن الترجمة إلى اللغة الأم لفهم المعاني الواردة في محتوى لغة التعلم، ورفض التناقض بينهما بل جعل تعليم اللغة الثانية يكمل تعليم اللغة الأولى في أهدافه واستراتيجيته وبكيفية تفيد في تحصيل الملكات اللغوية والتبليغية بشكل متكامل غير متعارض.

2.3- الاهتمام بصفة خاصة بتربية الاستماع اللغوي وغيره من المهارات الأخرى التي يهدف التعلم إلى تحقيقها، ومراعاة الجوانب المختلفة للتبليغ اللغوي بربط الصلة الوثيقة بين المحتوى والأهداف وانسجامهما عن طريق استخلاص الأهداف التعليمية من الحاجات اللغوية الحقيقية للمتعلمين، وتوافر المحيط الدافع والمشجع على استعمال اللغة العربية في مختلف المواقف خارج المدرسة والقسم (Usage Extralinguistique)، أي بدعم الاكتساب اللغوي بما يسمى "الانغماس اللغوي"[22] (Bain Linguistique).

3.3- ضرورة أن يتكون المحتوى اللغوي أساسا من التبليغ الحقيقي في الحوار والنصوص والوثائق وكذلك التمارين ونشاطات القسم، وأن يعبر كل ذلك عن مختلف مواقف الحياة بعيدا عن التصنع والافتعال. ويتحقق ذلك باختيار نصوص مأخوذة من الحياة العملية، قصص لمشاهير الكتاب، وقصاصات من الجرائد، وإعلانات منشورة، ونصوص إشهارية، أغان وطنية، أناشيد دينية، تسجيلات صوتية أو سمعية بصرية. كل ذلك من أجل وضع حد للنصوص المصطنعة والكتابات المفتعلة مهما كان مبررها[23].

4.3- دعم السندات التربوية المقررة والوسائل التعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، بسندات تربوية إضافية ذات محتوى ثقافي علمي وترفيهي، مثل التسجيلات الصوتية المختلفة كالأغاني والأناشيد والتسجيلات السمعية البصرية المتنوعة وبرامجيات المعلوميات.

4. ومن الناحية التقنية

1.4- استعمال الصورة منطلقا لفهم المضمون، في الكلمة والعبارة والنص.

2.4- استعمال التسجيل الصوتي باعتباره حقيقة لغوية آتية من مصدر غير المعلم، تبعث النشاط وتبعد الملل عن الأذهان.

3.4- الاستعمال المزدوج للصورة والصوت باعتبارهما تمثيلا سمعيا يجسد الفعل اللغوي ويمكن أن يستدعي غيره من الأفعال الأخرى، لتتسع بذلك دائرة الخطاب وتتنوع باعتماد مبدأ تداعي الأفكار.

4.4- الاستعانة بالمعلوميات في عمليات التدريس وكذا اسطوانات الفيديو ووسائل الاتصال المتعددة، واستخدام هذه الأدوات التكنولوجية في تسهيل الاكتساب وتقريبه من نفوس المتعلمين وإسناد تعليم اللغة العربية بامكانيات العصر المتطورة [24].

الهوامـــش

1. أمين الكخن، "دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية، في مرحلة التعليم الأساسي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس 1992.

2. جبرائيل بشارة، "المنهج التعليمي"، بيروت، دار الرائد العربي، 1983.

3. Eddy ROULET et autres : *Lignes de Force du Renouveau Actuel en Didactique des Langues Etrangères*, Cléinternational ; Paris 1980.

4. J.R. Searle ; *Les actes de Langage : Essai de Philosophie du Langage*; collection Savoir, Paris. Editions Hermann, 1972.

5. Problème de Linguistique C.C ; Kerbrat- Orecchioni ; Les Interactions

6. Générale, T2, Gallimart, Paris 1974 Vaerbales, T.1, Paris, Armand Colin Editeur, 1990

7. O.Ducrot ; *Dire et ne pas dire : Principe de sémantique linguistique*, Paris, Hermann, 1972.

8. Tatina Slama Cazacu ; *Psycholinguistique Appliquée . Problèmes de l'enseignement des langues* ; Bruxelles, Editions labor, 1981.

9. عبد الرحمن الحاج صالح، "مدخل إلى علم اللسان الحديث: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات عدد 4، سنة 1973/ 1974، الصادرة عن معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا بجامعة الجزائر.

10. R. Richterch ; *Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

11. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة (126)، دولة الكويت، شوال 1408- يونيو (حزيران)، 1988. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة (126)، دولة الكويت، شوال 1408- يونيو (حزيران)، 1988.

12. عبد المجيد سالمي، العناصر الافرادية في كتب القراءة العربية المقررة للسنة الثالثة من المرحلة الابتدائية في سبعة بلدان عربية: دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 1989.

13. الحاج صالح والعايد وغزال، الرصيد الوظيفي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1972.

14. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، الرصيد اللغوي العربي، تونس 1988.

15. Georges Mounin ; *Dictionnaire de la Linguistique* ; p. 158 ; Presses univ de France 1974

16. Christian Baylon ; *Sociolinguistique : Société, Langue, et Discours*, Paris, Nathan, p. 152- 153 ; 1981

وانظر أيضا:

- J. Dichy, *Compéthence communicative et Pluriglossie*, Supplément à L'Arabisant, publiée par l'association Française des Arabisants, AFDA ; n° 24/25, 1987.

- M. Falip et B. Deslandes ; *Une Langue un peu plus étrangère que les autres.*

- *L'enseignement de l'arabe en France, continuité et rupture* ; in revue : LIDIL n°2, 1990, éditée par LIDILEM «Loboratoire de linguistique et didactique des langues Etrangères et Maternelles» de l'Université Stendhal Grenoble III, Presses Univ de France 1990

O. Ducrot et T. Todorov ; *Dctionnaire encyclopédique des sciences* .17 *du langage : l'énonciation*, Paris, Editions du Seuil, 1972.

R. Eluerd : La pragmatique linguistiaue, Paris, Nathan Univ. 1985 .18

Conseil européén pour l'enseignement , Bruxelles, Niveau Seuil 1989 .19

R. GALISSON : *Dictionnaire de Didactique des Langues* ; Librairie Hachette, 1976 .20

21. الجاحظ، "أبو عمرو بن بحر، البيان والتبيين"، 4 أجزاء، ط 4، دار الفكر (د.ت).

22. هذا المصطلح من وضع الأستاذ الحاج صالح، وقد اعتمدنا في اختيار المصطلحات اللسانية المناسبة على جهوده في هذا الميدان عامة، وعلى المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، تونس، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، 1989.

F.M. Gerard et X. Roegiers , *Concevoir et evaluer des Manuels Scolaires, Coll. Pédagogie* .23 *en développement : Pratiques Méthodologiques*, s.a. Bruxelles, Editions de Boeck Wesmael, 1993.

هل النص الأدبي فضاء للحوار؟

إبراهيم صحراوي
جامعة الجزائر

Résumé

L'exposé se demande si le texte littéraire est un espace de dialogue. A cet effet, il essaie de le définir dans son sens général en tant qu'échange entre deux ou plusieurs parties, ses caractéristiques et vertus. Puis il constate que le texte littéraire sous ses différentes formes n'est l'exploit que d'un seul individu : l'écrivain, même si celui-ci parle au nom d'autrui. En incarnat les convictions et les visions de son auteur aussi bien esthétiques qu'idéologiques il parvient aux lecteurs, achevé, fini scellé si l'on puisse dire. De là, la réception ne saurait être une multitude a priori ou simultanée à la création du texte.

Aussi le dialogue est un genre, une technique et procédé littéraire tendant à véhiculer les différents points de vue auxquelles l'auteur fait appel pour exposer **la sienne**, cela aussi ne saurait être un dialogue, tout comme la critique littéraire ou les différents effets de la lecture: débats, discussions, polémiques ou intertextualité. L'exposé conclue par affirmer que le texte littéraire n'est pas un espace de dialogue; mais un outil.

مدخـــل

الحوار لغة -كما نقرأ في المعاجم العربية- هو مراجعة الكلام، ويتحاورون بمعنى يتراجعون الكلام[1]، وهو مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة. لذا هو في أبسط تعاريفه وأكثرها عمومية "تبادل لكلام (حديث) بين طرفين (متحدِّثين) أو عدة أطراف (متحدثين)". مهمَّته هي عرض أفكار ورؤى الأطراف المتبادلة للحديث (أو المتراجعة للكلام) قصد الإقناع أو التأثير عن طريق مقابلتها بعضها ببعض، مع كل ما تستلزمه المقابلة من موازنة أو مقارنة وما يترتَّب عنهما.

من هنا نلاحظ أن الخاصية الأولى للحوار هي ضرورة تعدُّد الأطراف المشاركة فيه، لأن التعدُّد يعني ضمنيا قبول الآخر والاستعداد للتعايش معه والتنازل عن بعض الذاتيات إذا استلزم الأمر ذلك فيما يتعلَّق بطبيعة الحال بكيفية النظر إلى هذا الأمر أو ذاك واعتبار هذه القضية أو تلك وبناء هذا الرأي أو ذاك..والحوار بهذا المنطق يصبح "مواجهة بين الطروحات المختلفة إلى حد التعارض"[2] قصد التقليل من الاختلاف بين هذه الطروحات إلى الحد الذي يسمح بتجاورها وتعايشها. يؤدِّي بنا هذا إلى ملاحظة صحَّة الرأي القائل بأن "الحوار يكون مطلوبا ومرغوبا فيه إلى حد كبير كلَّما كان الطرف الآخر مختلفا أو بعيدا"[3]. الاختلاف أو البعد إذن (أو هما معا) هما مبررات الحوار. وأساسه هو التعرُّف على الآخر واكتشافه والاستعداد للتنازل المتبادل متى كان ذلك ضروريا انتهاء إلى الاعتراف به، بحكم الهدف المرجو الذي هو التقريب بين المتحاورين مما يجعله "ضدا للعنف بامتياز"[4].

إن الحوار في جوهره نقاش تنبني عبره آراء جديدة ومواقف هي مزيج من آراء المتحاورين الأصلية ومواقفهم. يتكون هذا المزيج تدريجيا ويتشكَّل لما يأخذ من الأصول ما يلائم الجميع ولا يتناقض مع مكونات أي منهم عبر التأقلم

المتبادل مع رؤية الآخر والتنازل من مختلف الأطراف قدر المستطاع عن كل ما من شأنه ألا يعيد إلى التنافر والتعارض، وإن لم يكن التنازل فعلى الأقل تلطيف الموقف والتخفيف من غلوائه. من هنا نلاحظ أن الحوار يستند ضرورة إلى خلفية مرجعية هي في الغالب الأعم المرجعية الحضارية بمختلف دوائرها عرقيا ثقافيا دينيا (مذهبيا، داخل الديانة الواحدة) لغويا وجهويا، والانعكاسات الآنية لهذه المرجعية في مجالات السياسة والاقتصاد والإعلام والقدرة العسكرية بطبيعة الحال. وهو بهذا المعنى "بحث مشترك عن وضع ما" يكون هذا الوضع مشتركا أيضا "وتفاوضيا" بحكم اشتراك المتحاورين وإسهامهم في صنعه وضامنا للتعايش بما أنه تفاعل لعوامل مختلفة وانصهار لمكونات متعددة هي عوامل ومكونات الأطراف المتحاورة. لكن، لصمود هذا الوضع وحصوله على المتانة والاستقرار بقبول الكل له والتزامهم به، ينبغي ألا يشعر أي منهم بالغبن أو بأنه الحلقة الأضعف في الوضع الجديد، بمعنى ألا يشعر بأن هذا الوضع فُرض عنيه على نحو ما. بعبارة أخرى ينبغي أن يوفّر الوضع المشترك نوعا من المساواة -أو ما يمكن أن يبدو كذلك- بين أطراف الوضع. هنا أيضا ينبغي التنبيه إلى أن هذه المساواة سوف لن تكون مساواة مطلقة بل ستكون نسبية، بمعنى أن الأطراف لن تكون مساوية بعضها لبعض بل ستكون مساوية لأحجامها الحقيقية في التركيبة ووزنها، سواء أكان مرد الحجم عدديا أم/و اقتصاديا أم/و سياسيا أم/و إعلاميا أم عسكريا أم/و أي شيء آخر يؤخُذ بعين الاعتبار من الأطراف الأخرى، ولنا في التجمعات الإقليمية هنا وهناك مثال واضح عن هذا الأمر. استقرار الوضع إذن مرهون بمدى قبوله من كل طرف واحترام كل طرف للآخرين من المساهمين في صنعه، وإن كان القبول والاحترام في حقيقة الحال ليسا للوضع في حد ذاته بل هو لمدى ما يوفره لأي من أطرافه في علاقاته مع الآخر، أي الرضا بشكل العلاقة مع هذا الآخر وبالمكانة ضمن هذا الوضع. القبول والرضا إذن

هما نوع من الإلزام للأطراف المتوصِّلة إلى الوضع المشترك. يمكن اعتبار نتائج الحوار (ومنه حوار الحضارات والأديان والثقافات -إن وُجد هذا الحوار حقا-) ضامنا لوضع مشترك يجد فيه كل طرف حدا أدنى من الراحة والاستقرار والطمأنينة. وضع يتجاوز الصدوع التي أوجبته مهما كانت طبيعة هذه الصدوع برأبها ولو مؤقتا إما داخل الدائرة الثقافية الحضارية الواحدة أي فيما بين مكوناتها أم بتجاوزها إلى دوائر أخرى متعدِّدة[5]. يستمر الوضع طالما استمرَّ هذا الشعور. من هنا إذن تتبين ضرورة أن يتجاوز الحوار مجرد تراجع الكلام، وإلا غدا هذا التراجع جدلا عقيما وسفسطة لا معنى لها.

وانتفاء "التعدُّد" الخاصية/الشرط ينفي عن هذا الحديث صفة الحوار ويسقطها.

1. النص الأدبي هو أداة أو طريقة يوصل بها كاتبه رأيه أو أفكاره للآخرين، وبما أنه "فن من فنون القول" يفترض هو أيضا متلقيا بما أنه صادر عن جهة معلومة ومشار إليها بوضوح هي المؤلِّف. اقتضاء المتلقي يشي بتحقق شرط تعدد الأطراف..أي بوجود آخر غير المؤلِّف، وهذا أمر طبيعي مُطلَقا (إلا في حالات نادرة، كالكتابات الحميمية جدا غير المُوجَّهة للنشر). لكن هل يُكسب هذا الشرط الأدب صفة الحوار وينفي عنه بصفته خطابا أحادية الجانب؟

النص الأدبي شكل من أشكال التواصل يتم عبر أداة واضحة ومعلومة هي اللغة. يقودنا هذا إلى استنتاج أول مفاده أن التواصل في هذه الحالة لن يتم إلا إذا وصل هذا النص إلى القارئ/المتلقي باللغة التي يفهمها. يعني هذا -مع الاستثناءات الممكنة وبغض النظر عن الترجمة- أن الكاتب والقارئ ينتميان كلاهما -مبدئيا وفي الغالب الأعم- إلى دائرة لغوية واحدة وبالتالي اشتراكهما كليا أو جزئيا في الانتماء إلى فضاء ثقافي أو حضاري واحد مما يعني أن الهموم الوجودية الكبرى المشتركة بينهما مستمدة من مرجعية واحدة. هنا ينطرح سؤال

هو: **هل يعتبر القارئ/المتلقي للنص الأدبي في لغته الأصل -مع الاستثناءات الممكنة والمحتملة-"آخر ثقافيا وحضاريا" بالنسبة للكاتب؟** بمعنى هل ينتمي كل منهما والحال هذه إلى "ذات ثقافية حضارية" واحدة أم إلى ذوات متعدِّدة؟ إذا قلنا بأنهما ينتميان إلى ذات حضارية واحدة -وهو الحاصل، أو ظاهريا على الأقل فيما يتعلّق بعالم (عوالم) الأدب العربي- فالحوار يصبح في هذه الحالة مناجاة ورجع صدى ويفقد أهم خصائصه: التعدُّد... فينتفي في الأدب.

التعددية إذن تستلزم "الآخر" مقابل "أنا". لأنه لا وجود لـ "الأنا" إلا بـ"الآخر"، ينبني على هذا التبادل، تبادل الآفكار والرؤى، أي "لا نهائية القول" قبل الوصول إلى الوضع المشترك، مما يعني استمراريةً زمنيةً تمتد فيما بين بداية القول المتبادل (أو تراجع الكلام بتعبير ابن منظور) ووصوله إلى الصيغة المثلى في نظر الطرفين مما يحسن حسبهما التوقف عندها. استمرارية القول هي آنية الحوار التي تستدعيها التعددية. إذن هل يتحقّق التبادل والبحث المستمر المشترك عن وضعية مشتركة في النص الأدبي؟ الجواب هنا لا يمكن أن يكون إلا بالنفي، لأن النص الأدبي نص أحادي صادر عن شخص واحد ووحيد معين ومعلوم هو الكاتب. يصبح تاما ونهائيا شكلا ومضمونا متى طُبِع وصدر في كتاب ووُزِّع وتداوله القراء. فالرأي أو الموقف أو الوضع المعبَّر عنه فيه، رأي أو موقف أو وضع نهائي في حدود ذلك النص. وهو خاص بالأديب نابع من مقاصده وخياراته حتى وإن كانت هذه المقاصد والخيارات ليست خاصة به وحده - وهي كذلك في حالات كثيرة- لأنها نتيجة لتكوين ونشأة ووضع اجتماعي فكري معين. وهو من صنعه هو دونما مشاركة من أحد، حتى وإن كان "الأدب يتحدَّث نيابة عن" حسب الموقف الماركسي[6]. هنا إذن تكمن أحادية الجانب في النص الأدبي: الصياغة الشخصية للموقف والرؤية بما تتضمنه من

تصرف وتكييف مقصود أو غير مقصود، في الشكل أو في المضمون للمواقف والرؤى الجمعية. النص الأدبي إذن يصل إلى الطرف الثاني جاهزا. ناجزا تاما. لا دخل للطرف الثاني في صنعه. ومنه تبدو مشروعية التساؤل عن مكمن الحوار في النص الأدبي، فأين الحوار في أغراض الشعر العربي: الفخر والمديح والهجاء والرثاء مثلا؟ وأين هو في الذاتية المفرطة للقصيدة العربية بأشكالها وتنويعاتها المختلفة خصوصا في الحقب الحديثة والمعاصرة؟ من هنا يمكن القول بأن التلقّي لا يصنع التعدُّد لأنه تالٍ لصناعة النص وليس متزامنا معه. أحادية الجانب هذه هي المسؤولة عما تحدثه بعض النصوص الأدبية من أثر وما تثيره من جدل. وغني عن القول إذن أن الأحادية نفي للحوار.

2. الحوار هو إجراء فني يلجأ إليه الأدباء لبناء نصوصهم وتنظيم مقولاتهم وعرض آرائهم، نجده في النصوص الأدبية على اختلاف أنواعها بنسب متفاوتة..وقبل ذلك كان لفلاسفة اليونان السبق في استغلاله على هذا النحو شفويا (سقراط) أو كتابيا (أفلاطون) لعرض أفكارهم وشرح رؤاهم في مختلف القضايا التي تناولوها، فأصبح بذلك نوعا أدبيا قائما بذاته.

يرتبط الحوار في النص الأدبي القصصي منه على وجه الخصوص، بجوانب عدة من جوانب الصياغة والإنشاء الذي تتحدَّد كيفياته وتنتظم بقواعد "الأدبية" وشروطها لدى كل أمة وداخل كل ثقافة وفي كل عصر أيضا، لاتسامها بالسيرورة والتحول. من ذلك سرعة السرد[8]، لما يترع المؤلّف إلى تشكيل (و بالأحرى إعادة تشكيل) مشهد يعطي للقارئ انطباعا بأن الأحداث مروية بأمانة أو على الأقل كما وقعت أصلا. ومنه صيغ القول بما أنه إعادة إنتاج للأقوال والملفوظات المنسوبة إلى هذه الشخصية أو تلك فهو أداة لتنظيم صيغة القول في النص من حيث مقدار المعلومات المصرَّح بها فيه، فيغدو بذلك"تفاصيل ضافية وكافية"[9]. ومن حيث وجهات النظر المعروضة بها

القضايا المناقشة في النص تبعا لعلاقات الراوي والمؤلّف بمروياته والمسافة التي تفصله عنها سواء أتعلّق الأمر بحضوره في النص باعتباره إحدى شخصيات الحدث المروي وغيابه عنه، أم تعلّق بكونه محلّلا للأحداث من الداخل أو من الخارج. إلى ما هنالك مما يتعلّق بصيغ تنظيم القول وكيفياته- في النص الأدبي وبالتالي بالوظائف المفترضة للحوار والمتوخاة منه.

فهل تمكّننا هذه التقنيات من اعتبار النص الأدبي مقوما من مقومات الحوار في مجتمع من المجتمعات أو جزءا منه؟

الجواب سيكون بالنفي مرة أخرى. لأن ما ذكرناه من صيغ تنظيم القول إنما هو أثر أسلوبي (بالمفهوم العام، لمصطلح الأسلوب مما يتجاوز مجرد التعامل مع اللغة وكيفيات استعماله) خاص بالأثر الأدبي، إجراء داخلي تنتهي فاعليته بانتهاء بناء الأثر، وهو خاص أيضا بالفلسفة الجمالية والفنية للكاتب مع كل ما تتضمنه هذه الفلسفة وتحيل إليه. بمعنى أنه إجراء تنظيمي من مستلزمات "الأدبية" يلجأ إليه منشئ النص لبناء مقوله أو نصّه، إجراء يوحي بالتعدُّد ظاهريا، تعدُّد في الواحد. يوهم بالحوار ويوحي بما يشبهه، لكنه حوار وحيد الطرف. هو في النهاية عرض متعدِّد الأوجه لحقيقة واحدة أو لموقف واحد أو لرؤية واحدة. الحقيقة والموقف والرؤية صادرة كلُّها من صاحب النص. لذا لا يعدو الحوار باعتباره إجراء فنيا في النص الأدبي كونه تنويعا لصور وأشكال وزوايا الموقف دون أن يكون تنويعا للموقف ذاته. تنويعا يهدف إلى إقناع المتلقي والتأثير عليه فيكون بذلك شكلا من أشكال المحاججة وغيرها مما يدخل في حكمها من طرق وفنيات الكلام والتواصل، مما تهتم التداولية بدراسته وتوضيحه. لكنها مرة أخرى محاججة لا تتجاوز أسوار النص الأدبي. المتحكّم فيها هو الكاتب/الفرد.

وقد يكون من قبيل المفارقة أن تكون "الأدبية" -أي شروط إنتاج النص الأدبي وقوانينه- "وضعا مشتركا" بما أنها رأي مشترك وجمعي تشكل عبر العصور في الحكم على النص واعتباره، ومعيارا للذوق حتى وإن لم يحقّق الإجماع، بينما لا يكون النص في حد ذاته كذلك.

3. بناء على ما سبق إذن ما هو حكم النقد الأدبي وبالتالي النص الأدبي النقدي -من حيث هو نص قام أساسا على نص آخر يستقي منه مشروعيته ومبررات وجوده؟ أحوار هو؟ وما موقع التأثيرات والتفاعلات التي يحدثها النص الأدبي سلبا أو إيجابا، كالمعارك الأدبية و ما يتصل بها من رفض وتخطيء وتحقير وتسفيه وتجريم و...تكفير؟

الحقيقة أن "نهائية" إنشاء النص الأدبي في الزمان، تجعل اعتبار مهمة النقد الأدبي "حوارا" أمرا صعبا. إذ تقف بها عند حدود معينة لا ترقى بأي حال من الأحوال إلى تغيير بنية النص الأدبي في شكله ومضمونه مما يتيح إعادة كتابته. لأن إعادة الكتابة تعطي للنص شخصية أخرى وبالتالي تنتج نصا آخر مختلفا. وعليه لن يكون هذا الصنيع حوارا بإي شكل من الأشكال لا لشيء إلا لعدم قدرته بأي حال من الأحوال أيضا على تمكين طرفي النص المؤلِّف والقارئ/ المتلقي/الناقد من الاشتراك في إعادة صياغة النص وما يحمله من رؤى ومواقف لكونه واقعا تأبّد حالما رُوِي وتناقله الناس أو طُبِع ووُزِّع. وبهذا لم يبق فيه مجال للتعديل أو إعادة الصياغة بقدر ما أصبح مادة للنقاش والتقويم ومن ثم الحكم، سواء من طرف النقاد أم من طرف القراء، عبر المناهج والآليات والوسائل والميكانيزمات المختلفة التي تهتم بدراستها وتفصيلها ميادين النقد الأدبي ونظرية القراءة وفن التأويل. وربما يغلب على القراءات المختلفة سواء أتضمَّنت حكما قيميا أم لا في أحيان كثيرة طابع المواجهة أكثر مما يغلب عليها طابع الحوار. لذا نلاحظ أن النص النقدي الأدبي -العربي على الأقل- كان على مر التاريخ

سجاليا أكثر منه حواريا وتتضح أمثلة لذلك في الخصومات والوساطات بين الشعراء والأدباء والمتشيعين لهم من النقاد أو من غير النقاد وفي المعارك والخلافات والاختلافات بين المدارس والاتجاهات والمذاهب.

قد يدل التلقي إذن في كل مستوياته: العادي والناقد، على أن الطرف الثاني وهو المتلقي "فاعل" مثله مثل الفاعل الأصل، كاتب النص ومنجزه. وهو ما قد يحقِّق بعض شروط الحوار وقاعدة التواصل، إلا أن الفعل الثاني هنا فعل غير مكتمل، وبالتالي لا يعطي لصاحبه صفة الفاعل المكتمل. لأنه يقف به عند حدود كونه مجرد مستهلك، تنتهي مهمته عند قراءة النص وإصدار رأي أو حكم قد لا يلزم الكاتب في شيء في حالات كثيرة ولا يغيِّر بنية النص في كل الحالات. ويعود عدم اكتمال صفة الفاعل في المتلقي ناقدا كان أم عاديا إلى أن نتائج القراءة وآثارها على النص -وليس على صاحبه- تبقى فعلا افتراضيا قد يكون له صدى في النصوص اللاحقة للمنشئ وقد لا يكون. بمعنى أن طرفي الممارسة الأدبية يتحقَّقان في مستوى التواصل فاعلين بما أن كلا منهما يتشكل ابيستيميا بكونه حاملا لمجموع ثقافي من المعارف وتمثيلات الحقيقة، وأخلاقيا بكونه منخرطا في منظومة من القواعد والمقاييس الاجتماعية، ومؤثِّرا كونه يتحقَّق على صورة ما لشخصيته. لكنهما لا يتحقَّقان فاعلين في مستوى الحوار، للأسباب السابق عرضها، سواء ما تعلَّق منها بعدم قدرة الطرف الثاني على تغيير صورة النص التي صدر بها، أم من جهة الآثار المحتملة -وما أكثرها في عالمنا العربي اليوم- مما يمكن أن يلحق بالمنشئ من اتهامات متعددة الأشكال والأوجه في عقيدته وفي انتمائه وفي وطنيته وفي أخلاقه وفي علاقاته بالآخرين وما إلى ذلك، أي في ولائه لرموز المجتمع بكل مستوياتها. وبديهي أن انعدام الحوار في هذا المستوى بالذات غير مساعد البتة على إنسجام أفراد المجتمع وتناغمهم. وكما يصدق هذا على آثار القراءة داخل الدائرة الحضارية الواحدة يصدق أيضا على تلك العابرة للدوائر،

كأن يسخر نص مُنتَجٌ في أدب أمة أو ثقافة ما من مكونات أمة أو ثقافة أخرى. والأمر هنا لا يتعلّق بالأدب وحده بل يتعدَّاه إلى فنون وطرق قول أخرى كثيرة كالسينما والمسرح مثلا ووسائل الإعلام وما إلى ذلك.

4. نوع آخر من الحوار، وهو هذه المرَّة حوار عابر للنصوص يتمثّل في التناص. عندما يتناول أديب أو كاتب قضية سبق أن تناولها آخرون قبله... حوار غير آني...

قد يكون تقاطع النصوص هذا، مباشرا أم غير مباشر، أفقيا كان أم عموديا، داخل الدائرة اللغوية الثقافية الحضارية الواحدة أم عابرا لها، عاملا من عوامل الحوار إذا كانت الفكرة الأصل منطلقا للإثراء عبر النقاش الهادئ المتزن القائم على الاعتراف والاحترام المتبادل، الذي لا يدَّعي التصحيح بقدر ما يدَّعي الإضافة. أما إن كان النص الجديد ردًّا أو ردًّا مضادا قائما على الرفض وما ينجرُّ عنه، فما هو من الحوار في شيء بقدر ما هو جدل هدفه تعجيز الآخر والحكم بضعفه أو دونيته مما يجعله في النهاية نزاعا ومعارك. وهو بهذا ضدٌّ صريح للحوار. ينطبق هذا الكلام أيضا على الأشكال الأخرى الممكنة للآثار التي تحدثها النصوص على متلقيها مما يمكن إلحاقه بالتناص كالمعارضات والتغطيات والردود والتعقيبات والمتابعات وما إليها.

تبقى إشكالية أحادية النص وثنائيته قائمتين في كل حالات وأشكال التناص، بما أن النص الجديد مرتبط باسم واحد محدَّد. وبما أن الآنية (والمواجهة) غير متحقّقتين عند إنشائه، وهو حال الأدب في كل أنواعه وحالاته ووضعياته.

خاتمـــة

أخيرا إذا حكمنا بانتفاء صفة الحوار عن النص الأدبي، فربما يكون مردُّ هذا الانتفاء إلى النخبوية التي تتسم بها الممارسة الأدبية بصفة عامة فيما يتعلّق بمنشئ النص ومتلقيه (قارئا عاديا أم ناقدا) نسبة إلى العموم ممن ليسوا طرفا فيها، والنخبوية المفترضة فيما بين المنشئ والمتلقي من غير النقاد. والنخبوية في حدّ ذاتها فكرة مسبَقة عن الآخر، وموقف بدئي مضمَر منه قد يؤثران على الحوار إن لم يلغياه.

كما قد يكون مردُّ الانتفاء أيضا، إلى طبيعة الأدب نفسه، باعتباره تعبيرا عن رأي أو وجهة نظر فردية كانت أم جماعية. لذا كان عاكسا على مرّ العصور لتيارات الرأي والمذاهب والمواقف والاتجاهات في المجتمعات المختلفة ومنها المجتمعات العربية. فكان في كل حالاته لسان حال، ومرآة في حالات كثيرة لاختلافات المذاهب والرؤى وحاملا لتناقضاتها، وبالتالي..أداة للمواجهة والسجال (في حالات كثيرة أيضا) وليس ساحة للحوار.والفرق بين الأداة والساحة أو الفضاء أمر لا يحتاج إلى بيان.

أما إذا جارينا الرأي القائل بحوارية الأدب كما يذهب إلى ذلك بعض الدارسين والنقاد والقرائيين (نسبة إلى نظرية القراءة)، فإننا سنكون مضطرين إلى ملاحظة أنه حوار على الغائب. قد تنتج عنه آثارٌ ما، إلا أنها تبقى محدودة، لأنه حوار لا مواجهة فيه ولا آنية. يبقى "الوضع المشترك" فيه افتراضيا لفترات زمنية طويلة وقد لا يتحقق أصلا خصوصا في فترات بعينها وفي قضايا بعينها أيضا. مع الإشارة إلى أننا أخرجنا من دائرة الحوار الآثار المختلفة للقراءة وما ينتج عنها من نقائض الحوار خصوصا إذا ما كانت من قبيل المواجهة وما يدخل في حكمها.

الهوامـــش

1. انظر بهذا الصدد: لسان العرب لابن منظور. مادة حور. و المنجد في اللغة لـــ لويس المعلوف مادة حور.

2. انظر بهذا الصدد مادة Dialogue في Encyclpedia Universalis

3. المرجع السابق.

4. المرجع السابق.

5. انظر بهذا الصدد: في مديح الإمبريالية الثقافية، لـــ دافيد رويثكوف. الثقافة العالمية، العدد 85، الكويت 11 1997 م.

6. هو (غراهام). مقالة في النقد، ترجمة محي الدين صبحي. المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، دمشق 1973 م، ص 42.

7. انظر بهذا الصدد مادة Littérarité في Sémiotique, Dictionnaire raisonné، لـــ A.J. Greimas و J. Courtès، باريس 1979 م، وانظر أيضا: مفهوم الأدبية في التراث النقدي، لتوفيق الزيدي، الدار البيضاء، المغرب، منشورات عيون، 1987 م.

8. انظر بهذا الصدد: Figures III، لجيرار جونات، باريس، منشورات Seuil، 1972، الصفحات من 122 إلى 144.

9. المرجع السابق. الصفحات من 183 إلى 224

10. انظر بهذا الصدد: "جورجن هابرماس: التواصل أساس الاجتماع" لـــ Yves Janneret، أستاذ علوم الإعلام والاتصال في جامعة ليل 3 بفرنسا. في كتاب: Philosophies de notre temps، فرنسا منشورات Sciences Humaines، 2000، الصفحات من 101 إلى 108.

المرجع والمتخيل في قصص "وفاة الرجل الميت" للسعيد بوطاجين "قراءة سوسيولوجية"

إبراهيم صدقه

جامعة فرحات عباس سطيف

عناصر البحث

1. النقد السوسيولوجي والمتخيل القصصي .
2. مضامين المجموعة القصصية .
3. مظاهر تجسيد الشكل الفني أو الواقعة الأدبية:

- الصور .
- البناء الدرامي.
- الحدث.

4. الشخصيات.
5. الخاتمة.

يروم البحث تحديد معالم الرؤية الفنية من خلال رؤية الأديب إلى الواقع المعيش في الفترة التي أبدع فيها هذه المجموعة القصصية، وهي فترة الثمانينيات، كون النص الأدبي، بعامة، هو مزيج من الرؤية الواقعية للأديب والرؤية الفنية له. وأن الشكل العام للنص لا يتحقق إلا بتضافر الرؤيتين معا. فالأولى –الرؤية

الواقعية– هي التي تقدم مضمونها الممكن للثانية –الرؤية الفنية– ومن خلال تفاعل هاتين الرؤيتين يحدث التوازن والاتزان في النص .

وهدف البحث هو إزاحة الستار عن العلاقة بين الرؤيتين، وتبرز القيم الجمالية التي تتراءى للمتلقي من خلال التآلف الذي أحدثه الأديب بين الرؤية والأدوات التعبيرية ، ومن ثم استقصاء الواقعة الأدبية.

وقد تناولت في هذه ال، النقد السوسيولوجي والمتخيل القصصي، ثم قمت بتلخيص المجموعة القصصية ودراسة بنائها الفني المتمثل في الصور والبناء الدرامي والأدوار التي أسندت للشخصيات، مبرزا الواقعة الأدبية فيهـــا.

1. النقد السوسيولوجي والمتخيل القصصي

يتعامل النقد السوسيولوجي –كما هو معروف– مع النص الأدبي بعامة والقصصي بخاصة، على أنه نظام اجتماعي، وهو من هذه الناحية يختلف اختلافا كليا عن بقية المناهج الأخرى كالسيميائية والبنيوية وغيرهما، والتي تنظر إلى النص الأدبي على أنه نسق تعبيري قائم بذاته له قوانينه التي يبحث عنها المتلقي في النص للكشف عن الكيفية التي أبدع بها الأديب نصه، كما ينظر إلى النص على أنه انعكاس للثقافة التي تسود المجتمع الذي انبثق منه، وكيف ما كان المجتمع يكون النص. وأن الأديب ليس أكثر من وسيلة إعلامية تعبر عنه وتعكس رؤاه وتحقق طموحاته، فهو انعكاس للعادات والتقاليد السائدة، ومن ثم يعد النص وسيلة من الوسائل الهامة التي تعمل على ضبط أفراد المجتمع والتعديل من سلوكاتهم غير السوية، وترسيخ ما هو أفضل وأحسن بغية النهوض به والأخذ بيده نحو المبادئ السامية التي ينشدها كل فرد من أفراده.

ويعد العمل القصصي من أكثر الفنون الأدبية ارتباطا بالواقع الاجتماعي من جهة، وبالنقد السوسيولوجي من جهة ثانية، حيث يتجلى على صفحات هذا العمل الواقع بما ينطوي عليه من تآلف وتناقض، ومألوف وغريب، وواضح وغامض وغير ذلك من مكونات المرجع الذي ينطلق منه المتخيل. إنه جدل دائم ومستمر بين الفردي والجمعي من جهة، وبين المتخيل ومرجعه (الواقع) الذي انبثق منه من جهة ثانية.

وبما أن المتخيل (النص الأدبي) موجه إلى المتلقين بالأساس، فإنه لا يمكن أن ينعزل عنهم، فهم الذين يستطيعون تحديد المنطقة المشتركة بين ما هو واقعي وما هو فني؛ أي ما هو مرجعي وما هو تخيلي. مما يشي بأن المؤسسة الاجتماعية لها دورها الرائد في صياغة الفردين معا: الشخص الذي أبدع هذا المتخيل (صانع النص)، والشخصية الموظفة في المتخيل. فلكل واحد من هذين الفردين علاقة وشيجة بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ويؤمن بها وبأفكارها، ومن ثم الذود عنها بشتى الوسائل.

ومن هنا فإن المتخيل (النص الأدبي) ليس فرضا يفرضه صانعه على جمهور القراء والمثقفين وأولي الفكر قاطبة، وإنما هو رؤية متفاعلة بينه وبين وسطه الاجتماعي، وبين الشخصيات التي يرسمها في متخيله، والوسط الذي تعيش فيه هذه الشخصيات وتعبر عنه وتتقاطع معه، والأدوار التي تضطلع بها. ومن خلال هذا التفاعل يتراءى العمل القصصي وحدة فنية مستقلة عن مرجعها الذي صدرت عنه.

وإذا كان المرجع يتكون من أشخاص وشرائح اجتماعية مختلفة، يتعاونون فيما بينهم ويتخاصمون أحيانا. فإن المتخيل، بدوره، يتكون أيضا من شخصيات مختلفة وتكون بينهم علاقات تفاهم أحيانا وتنافر أحيانا أخرى؛ أي أن المتخيل له مجتمعه الأدبي المقابل للمجتمع الإنساني بالنسبة للمرجع. فهناك

مجتمع بشري، وهناك مجتمع قصصي. الأول تحكمه مواضعات خاصة وتقاليد معينة إذا خرج الفرد عنها عد منحرفا. وأما الثاني فتحكمه شروط فنية يلتزم بها صانعه من أجل إبراز التناقض والحيل الأسلوبية وغير ذلك من السلوكات السلبية التي تتراءى للأديب بغية تحقيق التمرد على الواقع المعيش. كون المتخيل ينطلق من هذا الواقع ثم يأخذ في التنامي ليحقق أشياء جديدة لم تكن متوفرة في المرجع، فيتجاوزه ومن ثم يحقق الاختلاف، لأن من وظائف الفكر خلق فضاءات معينة، وتحقيق انفصال معين عن المرجعية التي انطلق منها. وفي هذا التباين تبرز الفجوة بينهما؛ أي بين المرجع والمتخيل، ويخلق الجدل والتناقض بين التكامل والنقصان، بين الانغلاق والانفتاح ... وهذا من شأنه أن يجعل المتخيل قائما بذاته ككيان مستقل ومنفصل عما سواه، ولكنه ليس انفصالا تاما ونهائيا عن أرومته المرجعية المتمثلة في فضاءاتها المختلفة، وهذه هي التي تجعله يبقى محافظا على انتمائه للمرجع الذي انطلق منه.

2. ملخص المجموعة القصصية

نبحث في هذه القصص عن بنائها الداخلي، وهو ما يسمى أحيانا بـــ "الوعي الجمعي أو رؤية العالم". هذه الرؤية التي سادت المجتمع الذي صدرت عنـــه، وفي اللحظة التاريخية التي تناولتها.

صدرت هذه المجموعة عام 2000، ولكن تواريخ كتابة القصص يعود إلى الثمانينيات (بين 1984 و 1989). وعلى الرغم من أن كل قصة فيها منفصلة عن الأخرى، إلا أنها كلها تطمح إلى أن تقدم رؤية شاملة عن تلك الفترة التي تتميز بالخصوبة والغرابة معا.

وقد اخترتها لأنها لم تأخذ حظها، بعد، من الدراسة والتحليل والمناقشة – حسب علمي– وأنها تنطوي على مجالات خصبة ذات جوانب متعددة بعضها يصلح لأن يحلل تحليلا سوسيولوجيا. كونه يعكس الواقع الاجتماعي.

تتكون هذه المجموعة من سبع قصص، على الترتيب: "**الوسواس الخناس**" ثم "**مذكرات الحائط القديم**". والشخصية الرئيسية فيهما هي عبد الوالو. وهي شخصية بسيطة لا حول لها ولا قوة. فهي تحاول أن تقوم بعمل شيء ولكنها لا تستطيع. فهي شخصية متسكعة متشردة تائهة مدة ثمانية وعشرين سنة، بل إن عبد الوالو أحيانا "يرى نفسه قطعة من رصيف منسي، رصيف قانط مزروع بالأنين وخلاصات الأيام القاطبة ذات الإيقاع الواحد" (ص 12) . ثم "**وفاة الرجل الميت** "التي شخصيتها" عبد الرحيم طارق "الذي يتسكع الحزن في دمه، ويتخيل خياله بؤسا وفسادا، ويتصور حياة لا يوجد فيها مصطلح عباد، وهو قيس بن الملوح حينا والإبليس الفاسق طورا. أما مهنته فهي الوقوف والتفرج على الوجود، وأما أمنيته فهي الموت، ولكن لم يكن له الوقت الكافي للانتحار. ويداه تشبهان " توأمين بلا روح، وأحس بحريق يشب في مدينته التي لم تمنحه سوى الذل" (ص 69). وتتوعده التماثيل بالقتل والدفن، والذين كانوا متشككين في اسمه: هل هو قيس بن الملوح ؟ أم أنه شخصية مغشوشة. ثم صفد سبعة رجال يديه ورجليه وجردوه من ثيابه ووضعوه فوق خشبة صلبة، ويختفي دون أن يصعد دمه العظيم نسغا يحكي للشجر قصته البسيطة.

أما الأقصوصة الرابعة فهي "**تفاحة للسيد البوهيمي**"، وهي عبارة عن حوار بين شخصين يحكيان ما حدث لهما في يوم من الأيام. ثم "**أزهار الملح**" التي شخصيتها "السيد وحيد، ويخيل لي أنه السعيد بوطاجين نفسه. فالسيد وحيد كان يعيش في الغربة وعندما عاد حلم بجزائر الفرح والحياة السعيدة، حيث وعدوه بالرعاية والاهتمام، وبأنهم سيلبون له مطالبه من سكن ... وغير ذلك.

ولكن تلك الأمنيات لم تتحقق، فكانت كمن ينتظر أزهار الملح لتجعل منها أزهار الغار والفخار، حيث قيل له :"مرحبا بالسيد العزيز، أنت الآن إطار هام في بلاد العرب الأشاوس، درست، تغربت، تعبت، وها المستقبل قدامك، يجب عليك أن لا تشعر بالتعب ... جيلنا ضحى وشاخ، واليوم نضع المشعل في أيديكم الناعمة ، وثق بأن المطر لا يترل إلا بإذنكم ...ص 35".

هذه هي الوعود التي أعطيت له منذ نزوله بالمطار، ولكن لم يتحقق شيء من ذلك. وبقي السيد وحيد وحيدا، يتسكع في الشوارع، وينام تحت الجسور سنوات وسنوات وهو يرتعش من البرد .. عندها أدرك " أن الشلل هاجم الطفل الذي ولد في دمه ورضع الأناشيد النبيلة .." (ص 94).

وأما الأقصوصة السادسة فبعنوان "**لا شيء**". شخصيتها هو الكاتب نفسه – هكذا يخيل لي– وهي عبارة عن حوار يجريه الكاتب مع نفسه التي يلومها على الكسل ورداءة فكره وصغر سنه. وهو بعد أن يطرح عدة أسئلة على نفسه في شأن الوظيفة التي تصلح له، والتي ينبغي أن يتولاها، هل يتولى منصب ملك ؟ أم وزير ؟ أم تاجر أم منصب مسؤول كبير؟ يستقر في النهاية على مهنة **ناقد**. فهي المهنة التي لا تزال أرضها بورا.

أما أقصوصة "**هكذا تحدثت وازنة**" فهي الأقصوصة السابعة والأخيرة من هذه المجموعة. وشخصياقما: الراوي، والسؤال، والعبث وجده وحفيده. والقصة عبارة عن رؤية خاصة تجاه الثقافة ونوعيتها أو عدمها في الأوساط الاجتماعية وفي الوسط الثقافي بوجه خاص، وعدم الاتفاق على نوع معين من الثقافة أو طريقة موحدة يتبعها الجميع.

بالإضافة إلى ذلك تطرح قضية "البيروقراطية". هذه الظاهرة التي تفشت في المجتمع. حيث حاولت "**الوازنة**"، كما يقول الراوي، مراتِ عديدة إصلاح

الخلل المتفشي، ومرت سنوات وسنوات، ولكن دون جدوى، وكان في كل مرة يقال لها أرجعي الأسبوع القادم ولكن دون أن تحصل على ما تريد. وهكذا بقي العدو عدوا والنخالة نخالة، فلم يتحول العدو صديقا، ولم تتحول النخالة إلى دقيق. هكذا قال الراوي. (ص 129).

3. مظاهــر تجسيد الشكل الفني

من الصفحة الأولى، بل من الجملة الأولى، يصطدم القارئ بفعل القتل. فالجملة الأولى من هذه المجموعة هي "**قتلناه وخلصناكم من آثامه**"، من هو القاتل ومن هو المقتول؟ لا يدري المتلقي. وليس معنى هذا أنه إيهام بالواقع الذي توحي به القصة، وإنما هو عملية تقنية من الكاتب الذي يحاول في أكثر من مرة – إن لم نقل دائما– من أن ينبه المتلقي بأنه يتابع قصة فنية حيكت بانفجار لغوي عظيم يجذبه إلى أحضانها، ويرغمه على متابعة تلالها ووهادها من خلال رسوماتها المتنوعة بالأسلوب التخيلي القصصي الذي يجعلنا نرى الواقع المعيش من خلال مرايا المستقبل. الأمر الذي يشي بأن المتلقي لا يرى صورة فوتوغرافية للواقع، وإنما هو أمام قصة فنية تنطوي على تقنيات وحيل قصصية، وأن علاقة الكاتب بالقضايا التي تطرحها هذه المجموعة وثيقة جدا، ويبدو أنه عاش حياة في عقد الثمانينيات تشبه الحياة التي رسمها لشخصيات هذه المجموعة، وأنه عانى المحن والظروف القاسية التي عاشتها هذه الشخصيات، حتى وإن لم يكن قد عاشها هو شخصيا فقد عاشتها شرائح اجتماعية معينة في المجتمع، فهناك علاقة وثيقة جدا بين المرجع والمتخيل، وأن الكاتب غير راض بما يجري في المجتمع من سلبيات، كالوعود الكاذبة، والشعارات الجوفاء، والعيش على الأمنيات التي تشبه السراب وغير ذلك من المتناقضات التي آل إليها المجتمع "**الإمام بالسوط، الجلاد بالسجادة، اللص بالمسبحة، القاضي بالعصى لمن عصى** .." (ص 13).

ويخيل لي أن هذه المجموعة عبارة عن مجتمع يخاطب نفسه ويجري حوارا فيما بينه، وكأن الفرد لا يمكن أن يجد له مكانا في المجتمع إلا إذا قبل الشعارات النظرية التي ترفع من حين لآخر، حتى وإن كانت الهوة فسيحة بينها وبين الواقع المعيش. هذا التناقض بين الشعارات الجوفاء والواقع المر هو الذي تجسده هذه المجموعة. سواء أكان ذلك في سردها أم في حوارها أم في الأدوار التي أسندت لشخصياتها، وكذا في نوع الأسلوب الموظف فيها، والذي غالبا- إن لم نقل دائما -ما يميل إلى السخرية والتهكم بغية إظهار البراعة الفنية من الكاتب. وهي، من هذا الجانب، تؤثر في المتلقي من جوانب شتى: سلوكيا، وحضاريا، وفكريا، وجماليا، وتسلية أيضا. ولها وظائف متعددة الزوايا والأبعاد، وكلها تدور حول تصور علاقة الفرد بالمجتمع، بالإضافة إلى أنها تعكس المجتمع الإنساني والثقافة -بمفهومها الواسع- السائدة فيه، وتبين الضبط الاجتماعي المتفشي في الأوساط الاجتماعية على اختلاف أنواعها. ثم إنها عبارة عن مكون تخيلي لمجموعة من المستويات: الاجتماعي، الثقافي، الديني. فهناك علاقات اجتماعية متداخلة ومتفاعلة يظهرها النسق الأدبي والصياغة التعبيرية التي صيغت بها؛ أي أنها عبارة عن إفرازات للمرجع الاجتماعي والثقافي للمجتمع، وقد استطاع هذا المرجع أن يمد الأديب، السعيد بوطاجين، بنظرة أو بنظرات واسعة ومواد أولية كثيرة خصبة مكنته من اعتماد أسلوب مكثف يسمو أحيانا ويتواضع أخرى كما زودته أيضا برؤى فكرية وثقافية واسعة مكنته من إخراج عمله القصصي في شكل وعي اجتماعي وتعبير عن الوقائع التاريخية والثقافية التي عاشها المجتمع في زمن معين. فهي بالإضافة إلى كونها حقلا فنيا، عبارة عن مذكرات شخصية ووثيقة تاريخية صادرة من رؤية خاصة، تبدو للمتلقي في شكل تجليات فنية جمالية مؤثرة. ويتجسد الشكل الفني في لجوء الكاتب إلى

الصور بمختلف أنواعها، **والبناء الدرامي** أحيانا، وفي تتبع **الخيط الحدثي**، **وبناء الشخصيات**. وقد جاءت هذه المظاهر الفنية متداخلة فيما بينها.

وإذا كان المتخيل الذي قدمه لنا الأديب بهذا الأسلوب ذي الثخونة والكثافة اللفظية، بحيث لا تخلو أقصوصة من أدوات هذا الأسلوب الفني التي تتراوح بين مخاطبة القارئ مباشرة ونقد الكاتب لنفسه طورا وانشطاره إلى شخصيتين: شخصية تقوم بعملية السرد، وأخرى تشارك بقية شخصيات القصة؛ أي أن الكاتب يتحول، أحيانا، إلى شخصية قصصية تعترف ببعض الهفوات والأخطاء أو بعض السلوكات التي كان من الممكن ألا تكون، فإنه من دون شك أراد أن يتخلى عن تقليدية البناء القصصي السائد. كون البناء يشير إلى تعقيد الحقيقة المرجعية وعدم تسليم كنهها إلا بعد لأي.

هذه المرجعية التي اختلطت فيها الحقيقة بالإشاعة، وتناقض فيها الظاهر مع المضمر، وانتشر فيها الوجل وفقدان الأمل، وأصبح البناء الاجتماعي عرضة لتغييرات جذرية الأمر الذي أدى إلى انقلاب ميزان القيم، وأصبح المراء والنفاق وانفصام الشخصية هي السائدة، بل أصبح كل ذلك فضيلة من الفضائل التي أصبح الفرد يتميز بها. فتلاشى الكبرياء واندحر التفاؤل وزال الأمل.

وانطلاقا من هذه التناقضات بدا المرجع من خلال المتخيل، وكأنه لعبة مكشوفة لدى البعض، وهم الطبقة النيرة ومنهم الكاتب والمثقفون بعامة، ومضمرة بالنسبة للسواد الأعظم من المجتمع. وهذه -بطبيعة الحال- هي التقنية المتبعة في المتخيل والتي آثر الكاتب استخدامها في الأسلوب البنائي. بالإضافة إلى أن التناظر واضح في هذه المجموعة بين قواعد الشكل القصصي والقواعد التي تنظم مرجعيته في هذه الفترة فالجملة الأولى التي تبدأ بها الأقصوصة الأولى "**الوسواس الخناس**"، ضميرها الغائب مفرد، أما المتكلمون فهم جماعة يخاطبون المجتمع: "قتلناه وخلصناكم من آثامه" هذا المجتمع "المعطوب بالوراثة، المسكين

بالوراثة، المتهم بالوراثة ... ساكن الأقبية، وآكل الغبار والرماد والبنايات شامخات شاهقات .." (ص 7) من يخلص المجتمع من هذه المحن والصعوبات؟ إنهم "السكارى وأبناء الحرام والعاقون بالوراثة .." (ص 8).

ويبدو، من خلال المتخيل، أن الذي قضى عليه هو الفقر وما يلحقه بالإنسان من محن وصعوبات، لأنه هو الذي يكون "منبع الشرور والجرائم المختلفة والمنكر ... الذي قادنا إلى الرياح والصقيع والغرف المظلمة .."(ص 11).

الشخصيات وأدوارهـــا

إن شخصيات هذه المجموعة القصصية متعددة: شخصيات إنسانية: عبد الوالو، عبد الرحيم طارق، وازنة ..الخ. وشخصيات جمادية، مثل: الحائط، التماثيل ..الخ. وشخصيات مجازية مثل: التشاؤم، السؤال، العبث، وحفيده، وجـــده، الشيطان، الكآبة ..الخ.

من خلال الدور الذي يقوم به "عبد الوالو" -وهو الشخصية الرئيسة لقصتي "الوسواس الخناس" و "ومذكرات الحائط القديم"- وكذا تدخل الراوي من حين لآخر ليقوم بعملية السرد، كل ذلك يعد مفتاحا يعتمد عليه القارئ في الولوج إلى هذه المجموعة ومحاولة نحت أفكارها وأسلوبها المكثف. إذ يبدو أن "عبد الوالو " يشارك في صنع المرجع الذي انطلق منه المتخيل، وفي الوقت نفسه أنه لا يشارك في أي شيء. فهو من جهة يريد أن يفرض وجوده ويعلن بأنه سيحقق للمجتمع كل طموحاته وآماله، لأننا نجد أنه "في الدور الهادئة يحلو للسادة والسيدات الحديث عن مستقبل عبد الوالو. ص 37". ومن جهة أخرى فهو عبارة عن "مخطئ بالوراثة متسكع بالوراثة ... مجرد عامل عربي ضئيل يريد في إطار حقوق الإنسان أن يتسكع ويقهقه بحرية .." (ص 26). أما عمره فيبلغ ثلاثين سنة. وأنه "القادم من جوف الخرائب والمغارات ابن العتمة والخيبة،

الطفل المقطوع من أرخبيل الضياع، ممن يخاف؟ وعلى أي شيء يخاف؟ ص 64". ولكن الوزير المبجل يحترم فيه شجاعته، ولذلك أراد مقابلته. ولكن عبد الوالو انتظر كثيرا دون مقابلة، فبعث إليه "عبد الوالو" رسولا ليقول له: "بأن العناكب أقامت في رموشي من فرط الوقوف في طوابير الموتى، قل له إن فمي اهترأ من الصبر، قل له إني لم أعد أفرق بين رأسي وبين الكرة التي يتقاذفها الأطفال، قل ل ...ص 65".

وهكذا نفهم بأن "عبد الوالو" لا يساوي شيئا، فهو والو بالتعبير العامي. لأنه لايهبأ به، ولا ينظر إليه على أنه إنسان، أو مجتمع، له حاجياته -ككل البشر- التي ينبغي أن تلبى، أو على الأقل تؤخذ بعين الاعتبار. وهو القائل "بعدما سوى رباط العنق الذي صنعه من ورق الجرائد: السلطان اجتمع بزوجته السلطانة وقرر محاربة نفسه. ص 38". ولذلك فهو "والو" لا قيمة له. وأنه لا يمتلك سلاحا يدافع به عن نفسه، وإنما سلاحه هو فمه، ولا يخاف من أحد لأنه لم يقترف أي جرم، وليس "في كرشه التبن .. ص 64".

إن "عبد الوالو" شخصية متناقضة، فهو من جهة يبلغ من العمر ثلاثين سنة، ومن جهة أخرى فهو طفل يستمع إلى حكايات الجدة. إنه رمز للبراءة وعدم نضجه مرة، ومرة أخرى يكون رمزا لصورة التحدي، تحدي الصعاب ومحاولة التغلب عليها، بل يحاول تعبيد الطريق وتهيئتها للسير قدما نحو الأفضل والأحسن، على الرغم من أنه يمثل الطبقة الكادحة والفقيرة اقتصاديا، والطبقة النيرة ثقافيا. بدليل "**أنه يبذر نفسه**"؛ أي يتخذ من نفسه بذرة للآخرين، على الرغم من التشاؤم الكبير الذي أجبل عليه. ويتضح هذا من الحوار الذي يدور بينه وبين التشاؤم، والذي مفاده "وقال التشاؤم: في المدائن السافلة، مدائن الغرائز والمفارقات لا يورق الحب يا عبد الوالو، فلماذا تبذر نفسك؟ ص 64". هذا التشاؤم هو الغالب على أكبر الشرائح الاجتماعية، إن لم نقل هو السائد

في المرجع، ولعل هذا ما جعل الأديب يتخذ منه شخصية كبقية الشخصيات التي يتكون منها العمل القصصي .

والشيء نفسه نجده يتكرر في قصة "**وفاة الرجل الميت**" التي شخصيتها الرئيسة عبد الرحيم طارق الذي ينحدر "من عواصم الموتى التي تنير الطرقات للمكفوفين. ص 69"، والذي توعده التمثال الثالث بالإعدام وأنه سيقتل فيه الحب. وهو القائل: "إذا عثرتم على وطني قولوا له إني هنا، شفاهي يابســـة وفي حنجرتي يتهافت النمل. ص 70".

إن شخصيات هذه المجموعة -في عموميتها- تحاول أن تفرض نفسها ووجودها على كل من المرجع والمتخيل على السواء، ولكنها لم تستطع تحقيق كل طموحاتها لأنها محكومة بقوانين صارمة صادرة من الأعلى، ومن ثم فليس لها حرية في الاختيار. وحتى الكاتب نفسه لم تكن له حرية الاختيار في توجيه الأدوار التي أسندت إلى هذه الشخصيات، لأن كل شيء معد سلفا.

هذه الحتمية التي سيطرت على كل شيء في المجموعة حتى على أنساق البناء والحوار والشخصيات والعلاقات التي تحكم هذه الشخصيات، وهي علاقات تضاد. كل شخصية تحاول تحقيق رغباتها الدفينة والقضاء على الطرف المضاد أو التغلب عليه في هذا الصراع ولكن هذه الأطراف هي التي تنتصر على الشخصيات الرئيسة في كل هذه المجموعة. وهذه الشخصيات الرئيسة هي التي تمثل المثل الأعلى الذي ينبغي أن يكون عليه المجتمع، أو هي المجتمع نفسه. ولكن هذا المثل الأعلى يتدمر، وهذا ما يفسر لنا انهيار الشخصيات الرئيسة، في هذه المجموعة، انهيارا معنويا، أو على الأقل أنها مصابة به. فعبد الوالو يمقت مدير الخير والشرطي، وهذه الشخصيات بدورها تمقته، ومن ثم فإن العلاقة بينها علاقة تنافر وصدام مستمر ظاهريا ومضمرا.

هذه العلاقة التصادمية، إن صح التعبير، هي التي تمثل الإكسير الذي يربط المخيل بالمرجع الصادر عنه. فعبد الوالو في كل من "الوسواس الخناس" و "مذكرات الحائط القديم " يمثل المثل الأعلى للمرجع، أي للواقع الاجتماعي، وفي الوقت نفسه هو النقيض النفسي لكل من: مدير الخير والشرطي والمحقق ... وغيرهم. والكاتب في هذه المجموعة يتحول -أحيانا- إلى شخصية من شخصيات العمل القصصي، وخاصة في قصة "**لا شيء**". التي هي عبارة عن وثيقة تاريخية، أو مذكرة شخصية من المذكرات التي يكتبها الإنسان عن حياته. فالكاتب فيها متعدد المهام، فهو الكاتب والناقد والأستاذ وكل شيء ... ولكنها ترسم لوحة فنية حية لتلك الفترة التي يتحدث عنها. وهي المرحلة التي أراد أن يسجل فيها بعض خواطره، وهو متردد بين الشروع في عملية الكتابة أو العزوف عنها. كون الشروط الثقافية والمادية؛ أي الشروط الضرورية، غير متوفرة ومن ثم فإنه غير مؤهل للولوج إلى عالم الكتابة الفنية نويت كتابة خاطرة ما أو شيئا عديم التصنيف ولكن... بتعاسة ضفدع هرم وكسول، مزقت الورقة، وتساءلت عن مصير رجل صغير مثلي: بأحلامي التي تشبه أعوذ بالله من الشيطان الرجيم، ماذا عساني أفعل في غرفتي المؤثثة بالتبغ والعناكيب؟...

- أكيد أنك أبله يا أنا.

- لا لست أبلها، أبله دوستويفسكي شريف. ص 95. ويستمر الحوار الذاتي بهذا النوع من الأسلوب الساحر والممتع في الوقت نفسه. ويتساءل عن المهنة التي تصلح لأمثاله والمهام التي يصلح لها. فإذا تولى منصب وزير، فإن الفقراء لا يجدون من يمثلهم في مؤتمرهم، وإذا امتهن التجارة، فإن " كل تاجر فاجر". ولذلك نجد رأيه يستقر على مهنة "**ناقد**" (هو ذا المنطق الصالح للزراعة في أرض عاقر. ص 97). وكأن هذه المهنة يرتادها أي إنسان لبساطتها**!!**، وكأن النقد أي كلام**!!** أو أن ما يكتب عندنا لا يرقى إلى المستوى المطلوب.

وفعلا فقد أصبح كل الناس أدباء ونقادا، وأن كل من يقول كلمات ويكتب وريقات يعد كاتبا وناقدا كبيرا .

من هذا المزيج كله، يرسم لنا الكاتب لوحات حية متحركة نابضة بالصدق، غير البعيدة على المرجعية الواقعية. ولولا الأسلوب الفني الجميل المكثف لقلنا إن هذه القصص عبارة عن وثيقة تاريخية واقعية، أو مذكرات شخصية نابعة من معايشات خاصة وأن الكاتب لم يضف إليها شيئا جديدا. ولكن صانعها له قدرة فائقة على رسم المشاهد الحية بتفاصيلها الصغيرة، فيخال للمتلقي أن الحياة دبت في الجماد الذي يتحدث عنه: المساجد، المقاهي، الطيور، القصور الشامخات الشاهقات، الأزقة، الشوارع، الكراسي، الغرف، الأشجـــار الخ ... وذلك من خلال أسلوبه الخاص ولغته الخاصة، ليس فقط على مستوى الحوار بين الشخصيات أو بينه وبين نفسه، ولكن أيضا، وهو الأهم في النص القصصي، ما يتصل بأسلوب السرد الحكائي نفسه. ولنستمع إليه وهو يقوم بسرد ما يدور في خاطره وما يشعر به ويريد عمله ((عشرات القهقهات اصطفت في فمي، غير أني ادخرتها إلى الصباح، عندما أشرع في قراءة الصفحات المكتظة بالعمش، عندها أضحك حتى اصطكاك الخلايا والشرايين، ثم أذهب صوب المرحاض لأقيئ ما أكلته في اليوم الأول من رمضان.

- أيها الناقد ابدأ عـــملك (ص 97).

بهذا النوع من الأسلوب، أو الأساليب، استطاع الكاتب أن يتجاوز المرجع ويخترق الزمن العادي، ويختلط فيه الواقع المعيش بالهلوسة القصصية. وهذا هو سر نجاح الكاتب في هذه المجموعة من الناحية الفنية، لأنه -وهو يقوم بتسجيل الوقائع التي يبدو وأنه عاشها- لا يلجأ إلى التسجيل الوصفي الذي غالبا ما نجده في بعض القصص وإنما نجده يلجأ في كل مرة إلى تسجيل حجم المعاناة التي تعانيها الشرائح الاجتماعية المتمثلة في الشخصيات التي رسمها، كما

نجده أيضا يلجأ إلى تقديم نفسه نموذجا إنسانيا أو رمزا لقضية اجتماعية يوحي بها السياق. وهو بهذا يريد أن يتجاوز ذاته بما هو فرد في هذا المجتمع.

لقد تغيرت الحياة وتحولت، واستبدل نعيمها بشقائها وحلوها بمرها وأصبحت السعادة شقاء، وتغير كل شيء في نظر الكاتب حتى تراءى له (العقم يدب في كل أنسجتها وأوكار الطيور، في المقاهي والحانات، المحافظ، الثياب، الوسادة، القميص، الواجهات: خرافة جفاف، جنازات، قذارة ... حتى العصافير ما عادت تجيد الرقص والزقزقة، تبدلت وأصبحت تنوح بكبرياء ... ص 79). (وماذا ربحت من قراءة الكتب؟ ص 79). (ضباب، ضباب، بؤس وبؤس، وجيوب خالية كالطبل، وكنت تنشد: من هنا تبدأ آلاف الدروب، نحو غابات جميلة، وبلاد مستحيلة. ص 80-81. هذه هي نهاية أقصوصة " تفاحة للسيد البوهيمي ".

هذا التجريد يصل إليه الأديب من خلال لجوئه إلى البعد الفني، بكل ما ينطوي عليه من شحنات تعبيرية وإيحاءات لها خاصيتها الفنية التي توصل بالمتلقي إلى الكثافة التأثيرية فيمتلئ قلبه ووجدانه غبطة وسرورا. وهـــو بهذه الطريقة الفنية لا يروم مجرد السرد الفني فحسب، وإنما يهدف أساسا إلى التغيير من سلوكات الناس من أجل معالجة هذه الظواهر السلبية، كالتسويف والمماطلة والكذب وغير ذلك، وخاصة من ذوي النفوذ وأصحاب القرار. و(لو كان الكتاب موضة لتغير العالم منذ فجر الخلائق. ص 77).

إن هذه المجموعة القصصية عبارة عن صرخة عظيمة من أجل تصحيح الخطاب، بمختلف أنواعه. إنها عبارة عن حيثيات وحقائق مادية، صيغت في شكل فني إبداعي لتكون أكثر تأثيرا، ولكي تصل إلى مستوى أسمى من الإقناع بمرجعية الأحداث وواقعيتها. وقد استطاع الكاتب أن يعكس فيها تجربته، أو تجاربه، ومعاناته الخاصة -الذهنية على الأقل- في هذه الحياة، وأن يصرخ بملء

فيه عدم ارتياحه وطمأنينته لهذا المرجع، وأن يشير بأصابعه إلى مواطن الداء ومصادره. (الناس عميان كل واحد ينظر لكرشه، ما يفطن العبد حتى ينور الملح في البحر. ص 48).

إن هناك رفضا لهذا المرجع من قبل الأديب الذي يطمح إلى تحقيق مجتمع الحلم. لأنه ليس هناك حلم، ليس هناك أماني وطموحات. ومن هنا فإن هذه المجموعة القصصية عبارة عن رسالة تاريخية اجتماعية تواصلية، وهي متخيل يحمل في طياته الواقع المعيش وما آل إليه من تناقض ورؤية الأشياء بالمقلوب. ولنتأمل رأي حفيد العبث الذي يقول وهو يتثاءب (بأذني أبصرت الحق الحق أقول، ومنهم من كان يبكي بالوطنية الرثة، ومن يحل المشاكل بتكثيف المشاكل، ومن احتمى بالأمية الرسمية، ومن سمى ابنته: بصفة عامـــة وبصفة خاصة، ومن سمى ابنه: هذا من جهة ومن جهة أخرى، ومنهم من سمى صديقه: هذا إن دل على شيء إنما يدل على ثلاث نقاط لا ترجع إلى السطر ثم ... ص 123). وهكذا نجد أن هذه القصص تحاول أن تعكس حاجات النظام الاجتماعي والمصالح الاجتماعية وما يشوبها من حركة وصراع، وعلاقات تآلف أو تنافر، وفي الوقت نفسه تحاول إعادة بناء الواقع، بطريقة من الطرق حتى يصبح مرآة مستقيمة.

إن هناك ركودا وجمودا حقيقيين في الحياة اليومية التي يعيشها المجتمع، ركود وجمود في كل شيء، بالإضافة إلى تراكم الشعارات البراقة والخطب الرنانة التي لا تسمن ولا تغني من جوع، فهي عبارة عن (بصفتي وبصفتي، وبصفتي، أنا شخصيا بصفتي، بصفتي شخصيا، أنا بصفتي شخصيا، على كل حال، ثم على كل حال، وهذا يعني ...

- أية حكمة هذه ؟ صرخت المثقفة التي قتلوها فيك ..ص 122). وتحاول القصة في كل هذا أن تتجاوز هذا المرجع وأن تنتصر عليه، فهو ليس أكثر من مجرد مرجع رمزي تتخذه القصة سندا أساسيا رغبة في التفوق والانتصار.

وهذا ما جعل الأديب يلجأ أحيانا إلى الأسلوب التسجيلي، وإلى شكل المذكرات والشهادات التاريخية والوثائق الحية. إذ نجده يلجأ إلى الـــتفاصيل، تفاصيل الأحداث، فيمتزج العمل القصصي بالعمل المذكراتي أو التوثيقي. فأحيانا يرتقي العمل القصصي إلى مستوى الأحداث الواقعية، وأحيانا أخرى ترتقي الأحداث الواقعية إلى مستوى العمل القصصي الفني. وبهذا العمل الأسلوبي كادت تمحى الحدود الفاصلة بين ما هو مرجعي وما هو تخيلي، وهذه هي الميزة الخاصة التي تتميز بها هذه المجموعة على المستوى الفني. فهي مجموعة قصصية تخيلية من جهة وأحداث واقعية مرجعية من جهة ثانية. فهي من حيث المرجع والشخصيات تنتمي إلى الوثيقة الخاصة أو المذكرة الشخصية، أما من حيث الهلوسة الأسلوبية والتقنية واختراق الحدود الزمنية فتنتمي إلى العوالم المتخيلة. ومن خلال هذه الهلوسة تتجاوب هذه القصص مع المرجع المغلف والمستتر وراء وعي الجماعة، وفي هذا التجاوب تتحقق الواقعة الأدبية؛ أي أن الوظيفة الجمالية فيها تتجلى من خلال الكشف عن الغموض المستقر والمتروي وراء وعي الجماعة. فأحيانا تتجاوب القصة مع هذا المضمر، وفي تجاوبها تنكشف الناحية الفنية فيها، وأن القيمة الجمالية تتراءى لنا في هذا التآلف الذي يحدث من حين لآخر بين ما هو تخيلي وما هو مرجعي واقعي معيشي إذ تتوحد البنية فيها، وأن انطواء المجموعة على لغتين من شأنه أن يوطد الصلة ويقوي العلاقة بين المتخيل والمرجع الذي انبثق منه. (وهذه الرغبة في إنتاج آلاف اللغات وإلقائها في وجه المدينة التي خربتك، سكبتك في الفنادق القذرة وقاعات التدريس، ثم عبست وتولت، ومن ظلك صنعت لك شعبك المكون منك. ص 78).

قال الماء (لحظة غليانه، الشجر الذي سقيت به اكتويت. ص 78).

(الشامي شامي والبغدادي بغدادي. ص 78)، (ولولا ذلك الخجل الذي يلازمك، لتمددت على الرصيف ووشمت على جبينك: مواطن للتصدير ص 78).

وهكذا ترى هذه المجموعة القصصية "**وفاة الرجل الميت**" أن الإنسان في هذه الحياة ميت، حتى وإن كانت الروح مازالت لم تفارق جسده بعد، فما دام الإنسان لم يشارك في نهضة المجتمع، و لم يعترف به و لم تعط له كل حقوقه، ويبقى على الهامش بعيدا عن الأحداث، فإنه -في هذه الحالة- يشعر بأنه عالـــة على المجتمع وأنه فم مضاف إلى الأفواه التي تأكل ولا تنتج، فهو من هذه الناحية ميت. وأن كل إنسان يحس بهذا الإحساس ويشعر بهذا الشعور يعد في خانة الميتين.

والحقيقة أن هذه المجموعة القصصية ذات أسلوب ساحر مكثف، ينطوي على استطرادات كثيرة، يتراوح بين الجد والهزل. الأمر الذي جعل أبطالها يتمتعون بمسحة جمالية، أضفت علهم جوا فكهيا وروحا نشطة خفيفة، وأنها تنطوي على جوانب كثيرة للدراسة والتحليل. وباستطاعة القارئ أن يتناولها بقراءات عدة.

– Прочитайте и подчеркните, выпишите.

– Прочитайте предложения, перепишите их. Подчеркните глаголы *принять* и *принимать* разными карандашами.

1) *Пока я не был у врача, я каждый день принимал аспирин.*

2) *Мой брат приняли в университет. Через четыре года он будет юристом.*

е) лингвистические игры.

Лингвистические игры составляют особую подгруппу. Это в большинстве случаев упражнения, цель которых – перевод тренируемого явления на неосознаваемом уровне.

– Какие глаголы вы получите, если в начале глагола *петь* добавим префикс *за-*, а потом в новом глаголе добавим суффикс *-ва*?

Вся это игра нужна для того, чтобы учащиеся привыкали к способам образования видовых пар (префиксам и суффиксам).

ж) определение соответствия языкового знака и ситуации (содержания).

Упражнения этого вида вместе с установлением смысловых связей тренируют операции сличения, идентификации и различения информации, а также операции выбора. Кроме того, они тоже формируют и укрепляют профессиональные знания будущего преподавателя РКИ.

– Прочитайте предложения. К каким рисункам они относятся?

Он построил дом; *Он строил дом.*

Рисунок № 1

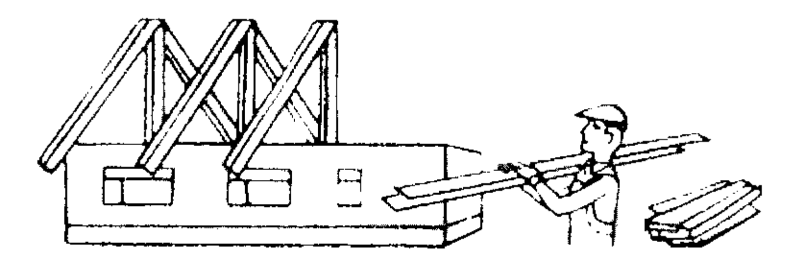
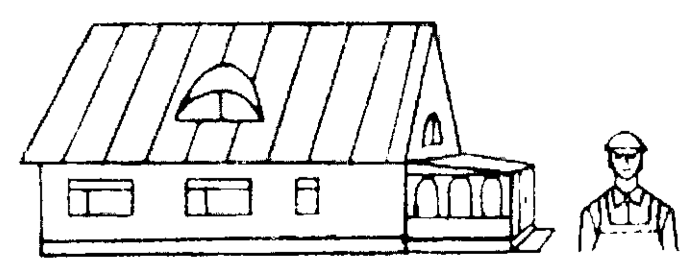


Рисунок №2



Этот вид упражнений, по словам З. Н. Иевлевой, направлен на осмысление и запоминание нового материала, поэтому может быть использован и на этапе ознакомления (5).

2. В подстановочных

упражнениях учащиеся должны дать другое лексическое наполнение предложенной конструкции, подставить другую лексическую единицу в воспринятую конструкцию и т. д. Во многих учебниках можно найти задания типа: «Раскройте скобки», «Вставьте вместо точек…» К этому виду упражнений относятся подстановочные таблицы усложнённого типа, когда слова для постановки даются в исходной форме. Учащийся самостоятельно (с опорой на образец или без опоры) должен включить их в структуру высказывания.

На уроке студенты … задачи.	*решали*
- На уроке студенты … все задачи правильно.	*решили*
- Студент … тексты.	*прочитать*
- студент … один текст.	*читать*

Главное достоинство этих упражнения состоит в том, что они обеспечивают большую повторяемость изучаемых структур.

3. Трансформационные

упражнения предлагают изменения конструкции в зависимости от изменившегося коммуникативного задания (речевой интенции)

или ситуации. При их выполнении студенты должны сами использовать названную в исходной реплике лексическую единицу в нужной форме. Упражнение выполняется с опорой на речевой образец, рисунок, контекстную подсказку и т. п. Задание к упражнению может быть чисто грамматическим. Упражнения выполняются по аналогии с образцом, например:

1) Образуйте виды глагола. Образец: *читать – прочитать (СВ).*

писáть, вúдеть, дéлать, зáвтракать, спрáшивать, повторя́ть, брать, смотреть, обедать, рассказывать.

2) Напишите о действиях, которые уже совершились.

Образец: Антон писáл письмó. – Антон ужé написáл письмó.

а) Вúктор решал задáчи.

б) Преподаватель объяснял новый урок.

в) Студенты читали новый текст и писали диктант. г) Ахмед повторял новые словá.

В качестве трансформационного упражнения может выступать и грамматическая игра. Например, один студент называет глагол СВ, другой – НСВ (образование видовой пару). Сделавший ошибку выходит из игры, его место занимает другой студент (ошибки чаще делаются в супплетивном способе образования видовых пар). Можно дать дополнительное задание с педагогической задачей: объяснить, в чем состоит ошибка и как ее исправить.

Трансформационные упражнения закрепляют грамматические навыки способствуют правильному выбору вида глагола, формируют перенос знаний навыков в новые ситуации общения.

4. Репродуктивные

упражнения. Выполняя их, студенты продуцируют высказывание, используя введённый материал. К репродуктивным упражнениям относятся вопросно-ответные упражнения, в которых студенты дают свободные ответы на вопросы (*-Ты был на почте? - Ты уже сдал экзамен? - Вы решили задачу ?* и. т. д.). Подобные упражнения могут выполняться с опорой на таблицы, рисунки и схемы. Основной

репродуктивного упражнения может служить небольшой текст или диалог, прослушанный или прочитанный несколько раз. Нужно только помнить, что текстовой материал подбирается таким образом, чтобы студенты не могли обойтись без обрабатываемого грамматического материала. Например, для завершения работы над темой «вид глагола» можно рекомендовать следующие упражнения:

– Напишите, как долго продолжались действия. Используйте выражения для обозначения длительности (*долго, 2 часа* и т д.).

– Дополните предложения.

1. Когда преподаватель объяснял новую тему, ...; Когда преподаватель объяснил новую тему,...;
2. Когда мой друг отдыхал, ...; Когда мой друг отдохнул,...;
3. Когда я писал диктант, ...; Когда я написал диктант,...;
4. Когда Анна читала журнал, ...; Когда Анна прочитала журнал,...

Репродуктивные упражнения, можно считать переходными к речевым. Еще ближе к речевым находятся *комбинационные* упражнения, которые большинство методистов относят к подготовительным. Простейший вид комбинационного упражнения следующий:

– Составьте предложения из данных глаголов СВ и НСВ: *писать, решать, видеть, петь, смотреть, слушать, рассказать, спросить* и т.д.

Усложнение задания с использованием рисунков приближает учебные действия студентов к речевой деятельности. Репродуктивные упражнения представляют собой, как бы, переходный этап от упражнений подготовительных к речевым.

Имитация, наблюдение и активное повторение введённого материала являются важнейшими упражнениями в процессе обучения. Их никак нельзя недооценивать, тем более перескакивать через них. Как показали исследования Э. Ю. Сосенко, пренебрежение такими упражнениями ведёт к слабой выработке грамматических и лексических навыков речи, к росту ошибок.

II. Речевые

упражнения служат для развития речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков и применяются для тренировки спонтанного употребления заученных языковых явлений в речи, как правило, без их осознания в момент речи (1). При их выполнении внимание учащихся должно быть сосредоточено на содержании высказывания, в то время как форма последнего является объектом непроизвольного внимания. Речевые упражнения ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на использование учащимися тренируемого материала для выражения собственных мыслей и понимания чужих в связи с разнообразными стимулами и мотивами.

Будет ли упражнение речевым, зависит от самого вопроса, а также от формы его проведения: игра, загадка, соревнование, обычное учебное действие и т.д. Приведём несколько примеров возможных речевых ситуаций на уроке, в которых вопросы появляются в условиях, близких к естественным.

– Вопросо-ответный обмен репликами между преподавателем и студентами во время выполнения учебной деятельности, письменных работ, выяснения университетских обстоятельств;

– Студентам предлагается нарисовать действия в процессе и завершенные действия. С опорой на эти рисунки выполняется вопросо-ответное упражнение или делаются подписи к рисункам:- *Что он делал?- Что он сделал?; Это Виктор. Он читал книгу. А это Лена. Она прочитала книгу.*

Упражнения-игры типа *угадайте*, например, при тренировке форме *что делать? что сделать?* Преподаватель говорит студентам: *Принесите на урок завтра книгу для чтения.*

- *Угадайте, что мы будем делать завтра?* Студенты высказывают свои предположения, а преподаватель сначала повторяет с вопросительной интонацией предложенный вариант и затем даёт ответ. На уроке в очень быстром темпе еще раз многократно проговариваются нужные формы.

-*Мы будем читать рассказ.*

Или: *Кадир вышел из аудитории, где был экзамен, очень веселый.*

-Угадайте, чему он рад?

- Он сдал экзамен на отлично.

-А теперь угадайте, что мы будем делать завтра?

-Мы будем читать рассказ.

-Мы будем читать рассказ? Нет, не будем читать.

-Мы будем смотреть фильм. Нет, не будем смотреть фильм

III. Коммуникативные

упражнения – это упражнения, развивающие речевые умения, упражнения в естественной коммуникации. Среди большого количества речевых упражнений следует особо выделить две группы – ситуативные и игровые упражнения.

1. В ситуативных упражнениях высказывания студентов определяются предлагаемой коммуникативной ситуацией. Ситуация – это комплекс факторов, стимулирующих речевое действие. Е. И. Пассов пишет: «Ситуация есть динамичная система взаимоотношений двух (и более) субъектов, отражённая в их сознании, порождающая потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительных задач и питающая эту деятельность» (10).

Описывая ситуацию, преподаватель должен определить возможные её компоненты (обстоятельства, условия, социальные роли участников, их отношения друг к другу, характеры, настроения и т.д.). Коммуникативная ценность подобных упражнений определяется тем, что язык здесь используется в своей основной функции – средства общения, целью является не правильно построенное высказывание само по себе, а нахождение решения (8).

2. Игровые упражнения – игра является действенным инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность студентов, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, заставляет студентов волноваться и переживать. Это мощный стимул к овладению языком. По мнению А. А. Леонтьева, мотивация, создаваемая игрой, т.е. игровая мотивация, должна быть

представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической мотивацией.

Е. И. Пассов выделяет шесть основных целей использования игры на уроках иностранного языка:

1) формирование определённых навыков;

2) развитие определённых речевых умений;

3) обучение умению общаться;

4) развитие необходимых способностей и психических функций;

5) познание в сфере страноведения и языка;

6) запоминание речевого материала;

По их цели игры можно разделить на четыре группы:

1) игры для ознакомления с новым материалом,

2) игры для тренировки в использовании нового материала в составе предложения;

3) игры для организации практики в употреблении грамматических единиц в составе высказывания;

4) игры для контроля усвоения.

Место игр на уроке и отводимое им время зависят от ряда факторов: подготовки студентов, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока.

Индивидуальные и тихие игры можно выполнить в любой момент урока, коллективные желательно проводить в конце урока. Что касается фиксации ошибок во время игры, то желательно, чтобы преподаватель делал это не отвлекая студентов, осуществляя анализ после окончания игры. Для закрепления видовых пар, мы предлагаем следующие игры.

Преподаватель показывает студентам картинки, на которых изображены различные действия. Играют две-три команды, они соревнуются: кто придумает больше предложений с видами глаголов, объясняя то или иное действие, изображённое на картине. Например, на картине нарисован студент, пишущий письмо. Студент должен

сказать: *Студент пишет письмо.* Если изображено то, что студент закрыл конверт, то студент говорит: *Студент написал письмо.*

Судьи ведут учёт правильных ответов, начисляют очки и выигрывает команда, набравшая больше очков.

Учебный материал, закрепляемый в упражнениях, должен быть системно-функционирующим, всегда пригодным к использованию в реальной жизни. Тренировать надо не ради формы, а ради речи. Это значит, что при составлении упражнений необходимо в первую очередь исходить из жизненных ситуаций, в которых рассматриваемое явление может реализоваться и ради которых оно и существует в языке (7).

Упражнения, направленные на формирование профессионально-коммуникативных умений преподавателя РКИ. Приведем примеры специальных упражнений и заданий, имеющих целью формирование профессионально-коммуникативной компетенций, типа: "Скажите, какого вида глагол употреблен в данном предложении, какое видовое значение он выражает?" (*Он готовился к экзамену два дня. Анвар уже два раза опоздал на лекцию. Когда он обедал, он смотрел на часы. Он написал письмо и пошел на почту.*); "Почему в данных предложениях нельзя употреблять глагол в форме настоящего времени?" (*Он купил словарь и подарил его другу. Когда он вернулся домой, пошёл снег. Он решил задачу и пошёл к преподавателю.*) (дается глагол СВ): "Как перевести на арабский язык данные предложения?" (*До отхода поезда осталось пять минут. Вы можете опоздать!; Ты можешь его не узнать, он очень повзрослел. Лучше прийти поздно, чем не прийти вообще. Он любит писать письма.*) (В предложениях употреблен инфинитив, отсутствующий в арабском языке); "Прочитайте текст, найдите глаголы СВ и НСВ, и какие значения выражают?; "Найдите и объясните ошибку"; "Проанализируете данные глаголы в тексте и представьте их в таблицу" и др.

Литература

1. мов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с

2. м И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач// Иностранные языке в школе. – М. 1985. № 5, С. 30-37.

3. узинская Н. Упражнения В 5, 6, 7 и 8 классах. // Иностранные языки в школе. М., 1940, № 3, С. 7-26.

4. влева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М. Русский язык, 1981, С. 120

5. евлева З.Н. Обучение грамматическим средствам общения// Практическая методика обучения русскому языку как иностранному./ Под ред. А.Н. Щукина, М., Русский язык, 2003, С. 46-63.

6. аренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // Руский язык за рубежом, М., 1994, №1, С. 77-85.

7. стомаров В.Г. Требования к грамматическим упражнениям // Материалы пятого международного методического семинара преподавателей руского языка стран социализма. М. Изд. МГУ. 1965. С. 199-211.

8. Методика преподавания руского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включение обучение) / Под ред. А.Н. Щукина, М., Руский язык, 1990, 231 с

9. Миролюбов А.А., Сосенко Э.Ю. Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе, М.: Русский язык. 1976.С. 52.

10 Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранным языкам. М Русский язык, 1977, С. 23.

11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению, М., Русский язык., 1989, С. 93.

12 Пашковская И.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку: Пособие для учителя., Киев: Род. Шк., 1990., 192 с.

13. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М. 1980. С. 18.

14. Успенский М.Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе/ Под ред. Н.М. Шанского, М., Педагогика, 1979, С. 50.

РУССКО-ФРАНЦУЗСКИЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ КОНТАКТЫ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ТВОРЧЕСТВЕ А.С.ПУШКИНА И ПРОСПЕРА МЕРИМЕ

Houria LAOUEDJ
Université d'Alger

ملخــــص

سنحاول في هذه المقالة أن ندرس المسار الإبداعي لبوشكين ووظيفة المرتكزات المكونة له، التي تشتغل في الخفاء وداخل البنيات النصية. وسنبحث كذلك في عملية انتقال الآداب من فضاء إلى فضاء خصوصا وأن القرن التاسع عشر كان قرن التقاطعات الكبرى للآداب الإنسانية المهيمنة بكمها ونوعها.

سنبحث في هذا السياق في القنوات التي كانت وراء انتقال الأدب الروسي خصوصا إلى فرنسا وانشغالات بروسبير ميرمي الذي تمنى كثيرا أن يلتقي ببوشكين بدون أن يتمكن من ذلك. فقد ترجم بوشكين من جهته الكثير من قصص ميريمي ونصوصا من الأدب الفرنسي مثل فولتير وبارني وشوني وبنليسون وغيرهم كثير. بالمقابل، نستطيع أن نقول إن اهتمام ميريمي ببوشكين كان كبيرا واستثنائيا. فقد كان معجبا بأدبه كثيرا وانتهى في الأخير إلى ترجمته واضعا يده على كل المكونات الثقافية، ليس الروسية وحدها ولكن كل ما يشكل المرتكزات اللامرئية لأدبه التي تشكل بنيته الأساسية والتي تعطيه تنوعه العميق والداخلي، إذ نجد علامات وآثارا من الثقافة الفرنسية والألمانية والإنجليزية والإيطالية في صلب نصوصه

وربما كان هذا التنوع والقدرة على جمع هذه العناصر المتفرقة من ثقافات عالمية وتوليفها بقوة هي أساس قوة كتابات بوشكين.

وقد اهتمت ترجمات بروسبير مريمي لبوشكين بكل هذه المكونات النصية الداخلية التي تجعل من فعل الترجمة فعلا قريبا من النص الأصلي وشبيها له وإلى روحه إلى حد بعيد.

ولهذا فميريمي في هذا السياق ليس فقط ناقلا لخيال الآخرين ولكنه هو نفسه أديب كبير يملك حساسية ثقافية كبيرة و متميزة و مسافر متمرس ومهتم بالآداب العالمية ومنها طبعا الأدب الروسي في القرن التاسع عشر الذي ترجم منه الكثير، خصوصا أعمال بوشكين ما بين سنوات 1849 إلى 1870 كـ : دام دو بيك، الغجر، طلقة مسدس.

وليس هذا التقارب بين هاتين العبقريتين الإبداعيتين إلا مظهرا صغيرا جعل جزء من أدب القرن التاسع عشر أدبا عظيما يعبر كل الحواجز ويصل إلى قرائه و يفرض إعجابه على المشتغلين به. فمجهودات ميريمي وبوشكين ماتزال إلى اليوم شاهدة كعلامة متميزة من علامات التواصل المثمر ما بين الثقافات الإنسانية العظيمة.

В работе на основе анализа творчества А.С. Пушкина и П. Мериме прослеживается процесс становления русско-французских литературных контактов в начале XIX века.

Анализ распространения и восприятия русской литературы за рубежом показывает, что взаимодействие русской литературы с литературой Франции было одной из самых ярких страниц этой истории.

Однако, остановимся более подробно на истории взаимоотношений русской и французской литературы, прежде всего, на истории вопроса проникновения и распространения русской литературы во Франции.

Самые ранние сведения о русской литературе, появившиеся в Германии, Англии и Франции, относятся к эпохе Просвещения. Это было обусловлено теми событиями, которые происходили в России в результате петровских реформ. Как писал Пушкин: "Россия вошла в Европу, как спущенный корабль, - при стуке топора и при громе пушек" (Пушкин 1949, с. 269).

В трудах многих зарубежных философов той эпохи, таких, как Лейбниц, Руссо, Дидро, Вольтер, Монтескье, мы находим оценку тем преобразованиям, которые происходили в России.

Первыми русскими писателями, получившими известность в Западной Европе, были Феофан Прокопович, Кантемир, Ломоносов, Сумароков. Их произведения воспринимались как ростки новой русской культуры, возникшие в результате глубинных перемен, происходивших в России. Если в первой половине XVIII века сведения о русской литературе поступали через хрестоматии, составленные русскими авторами, то во второй его половине появляются и работы иностранных авторов: это были, как правило, путевые заметки или разделы в исторических сочинениях, посвященные России. Среди этих авторов имена капитана Маржерете, Гаспара де Тенда, Гельвеция, д`Аламбера, Дидро, Вольтера, Шаппе д`Отероша и др.

Франции принадлежит особое место в изучении русской литературы за рубежом. Народы Франции и России связывают давние культурные и исторические связи, история изучения русской литературы во Франции насчитывает около двух столетий, в течение которых сложилась французская школа славистики с устойчивыми научными традициями.

Первые попытки систематизации сведений о русской литературе во Франции относятся к XVIII веку. Это прежде всего "Роспись русских книг", выполненная Д.Дидро для своих научных целей (Алексеев 1958: 416-431). Русской литературе посвящены и специальные разделы в четвертом и пятом томах "Истории России" (1782) П.Ш. Левека (Levesque P.Ch. t. IV, 1782: 535-538; t.V: 331-352), а также обзор в первом томе исторического труда о России Леклерка (1783) (Le Clerc M.-G., t.1, 1783: 51-100) (см. Григорьев 1977).

Победа России в Отечественной войне 1812 года против Наполеона способствовала дальнейшему укреплению международного авторитета страны и значительному росту интереса к русской литературе. Особое внимание уделялось историческим сочинениям: в эти годы в западной Европе стал известен Карамзин. В 1820 году, когда имя Карамзина благодаря его историческим трудам находилось в центре внимания французского читателя, французский литератор и переводчик Шарль Эген опубликовал в "Annales de la littérature et des arts" прозаический перевод "Осени" Карамзина. Большой интерес вызывали также и произведения, запечатлевшие характерные черты национального характера русского народа, например, басни И.А.Крылова.

Еще при жизни Пушкина, в начале 1821 года во французском "Revue encyclopédique" впервые появилось имя поэта со следующим предисловием: "Недавно изданное в Санкт-Петербурге произведение привлекло внимание всех друзей словесности; это романтическая поэма в десяти песнях, озаглавленная "Руслан и Людмила". Автору ее, г-ну Пушкину, ... всего 22 года. Поэма основана на народных сказках времен великого князя Владимира; язык ее то энергичный, то грандиозный, но всегда изящный и безупречный, позволяет возлагать на молодого автора самые большие надежды" ("Revue encyclopédique" 1821, t.9: 382).

Характерно и то, что интерес к русской литературе был столь велик, что переводом ее занимались даже литераторы, не знающие русского языка. Например, такой литератор XVIII века, как Дюпре де Сен-Мор, перевел с подстрочника "Ермака" И.И.Дмитриева,

подстрочник же по его просьбе был выполнен самим автором. Отец Пушкина, Сергей Львович Пушкин, передал этому же автору подстрочный перевод отрывка из поэмы "Руслан и Людмила". Но подобные переводы, как правило, были не слишком удачными. Сравнивая перевод фрагментов "Руслана и Людмилы" с оригиналом, исследователь Корбе отмечал, что переводчик "растворил живость и непринужденность подлинника в тумане элегантной классической высокопарности; из пенистого, искрящегося пушкинского вина получился лишь пресный лимонад" (Корбе 1963: 203).

В 1826 году французский литератор, владевший русским языком, Жан-Мари Шопен опубликовал стихотворный перевод пушкинского "Бахчисарайского фонтана", озаглавив его как "Фонтан плача (La fontaine des pleurs), в о л ь н ы й (*разрядка наша - Л.Х.*) перевод с русского. Однако и на этот раз переложение стихов Пушкина было таким же плохим, как и у Дюпре де Сен-Мора (там же, с. 221).

В 1828 году "Mercure du XIX siècle" опубликовал "Кавказского пленника" Пушкина, в том же году творчество Пушкина было представлено в журнале еще раз в большой подборке под заглавием "Литература России" (там же, с. 229).

Во второй половине XIX века, особенно в последней его четверти, появляется целый ряд трудов французских литературоведов, посвященных русской литературе, среди них следует назвать обстоятельный труд французского публициста и критика Мельхиора де Вогюэ "Русский роман" (1886) (De Vogue E.-M. "Le roman russe"). Цель Вогюэ, в отличие от его предшественников, заключалась не в сообщении фактических данных о русских писателях, а в проблемном синтетическом очерке о русской литературе. В русской литературе Вогюэ сумел открыть огромную общечеловеческую культурную ценность. Он подчеркивал, что она враждебна всякому эстетизму и натурализму. До сих пор остаются актуальными и его слова о моральной силе русской литературы. Ключ к объяснению русской литературы Вогюэ искал в "русской душе". Наиболее интересным и оригинальным проявлением "русской души" в литературе Вогюэ находил художественный реализм русского романа, именно поэтому его главной целью стало выяснение места и значения русского романа в мировой литературе.

В дальнейшем усилению внимания французского литературоведения к русской литературе способствовали международные события: в 1891-93 годах оформился франко-русский союз.

Активно содействовал изучению русской литературы во Франции видный историк и литературовед Эмиль Оман (1859-1942), в 1902 году он возглавил новый южный центр французской русистики - кафедру русского языка и литературы в парижском университете. Оман - автор исследования "Французская культура в России" (1910) (Haumant E.L. 1910). Оман является и автором первой французской монографии о Пушкине. Эта работа была во многом подготовлена успехом русского романа во Франции. Что касается знакомства французского читателя с русской классической поэзией, то из-за отсутствия хороших переводов она по-настоящему до сих пор остается для него малоизвестной.

Но уже в конце XIX века особый интерес к великим русским романистам второй половины века вызвало на Западе и, в частности, во Франции, внимание к истокам русской литературы, в частности, к творчеству Пушкина.

Если в 1886 году "Pushekiniana" В.И.Межова демонстрировала, что "переводной Пушкин показан в количестве лишь 27 языков и наречий" (Межов 1886), то в 1899 году уже появляется монография П.Д.Драганова "Пятидесятиязычный Пушкин, то есть переводы А.С.Пушкина на 50 языков и наречий мира" (Драганов 1899, с. 634). Но вот что важно: Пушкин вошел в мировое культурное сознание практически после И.С.Тургенева, Л.Н.Толстого, Ф.М.Достоевского, поэтому неудивительно, что он воспринимался не столько как великий национальный писатель, сколько как предшественник великих русских писателей.

В плане взаимодействия русской и французской литературы нас прежде всего интересует личность и деятельность классика французской литературы Проспера Мериме, который был одним из самых известных переводчиков А.С. Пушкина на французский язык. В связи с этим интересно сопоставить творческие взгляды французского и русского писателей, что позволит, на наш взгляд, выявить особенности перевода П.Мериме пушкинских текстов на французский язык.

Состояние культурных взаимосвязей народов двух стран в значительной степени зависит от культурно-исторических связей народов этих стран. Поэтому, обращаясь к исследованию переводческой работы П.Мериме над произведением А.С.Пушкина, нам необходимо хотя бы кратко охарактеризовать те исторические события, которые имели место в тот период и повлияли на развитие изучаемых нами литературных фактов.

Оппозиционно настроенные представители передовой дворянской литературы России начала 20-х годов XIX века ориентировалась, по словам В.М.Жирмунского, не на отсталую Германию, а на передовые буржуазные страны Запада, на Францию и Англию. Пушкин и поэты его круга - воспитанники французской культуры XVIII века, рационалистической и материалистической идеологии французского Просвещения и в то же время французской литературы этой эпохи, осложненной с начала XIX века новыми английскими влияниями. По справедливому замечанию Б.Томашевского, "французская литература являлась той культурной средой, в которой воспитывалось пушкинское поколение" (Томашевский 1960, с. 62). Кумиром русской молодежи того времени был Байрон, хранитель традиций Французской революции, выразивший индивидуалистический протест и разочарование (Нартов 1986, с. 160).

Заметим, что и первое знакомство Пушкина с Байроном, а также В.Скоттом и Шекспиром состоялось на французском языке, на английском же он их уже перечитывал. По-немецки Пушкин читать не любил, во французских переводах он познакомился со Шлегелем, а позднее - с Гофманом, Гейне, Жан-Полем и сказочниками - братьями Гримм. На французском он читал также и итальянских авторов, например, роман "Обрученные" Мандзони, хотя итальянцы были доступны ему и в подлиннике. Античные и восточные авторы были известны Пушкину тоже преимущественно во французских переводах. Например, с текстом Корана он ознакомился в переводе французского востоковеда XVIII века К.-Э.Савари.

Наиболее характерным является факт перевода Пушкиным сборника П.Мериме "Гюзла, или Избранные произведения иллирийской поэзии" ("La Guzla"). Это свидетельствует о том, что даже славянскую

поэзию Пушкин считал возможным брать во французских переводах. Сама атмосфера, в которой воспитывался Пушкин, подталкивала его к близкому знакомству с французской интеллектуальной жизнью. В доме его отца была большая библиотека французской классики. Уже в юности Пушкин познакомился с работами таких выдающихся умов, как Сен-Симон, Фурье, Тьерри, Гизо, Минье и др.

Интерес Пушкина к Франции еще более усиливался после 1830 года, после событий Июльской революции. Заметную часть пушкинского наследия составляют и стихотворные переводы, среди которых большая часть выполнена с французского языка. Из французских авторов по количеству переводов первое место занимают Вольтер, Парни и Шенье. За немногими исключениями (Маро, Пелиссон, Арно, Мериме, Дешан), Пушкин переводил поэтов XVIII века (Томашевский 1960, сс. 71-76).

Интерес Пушкина к зарубежной литературе позволяет утверждать, что в процессе своего творчества он учитывал опыт не только русской, но и всей мировой литературы, творчески переосмысливая и продолжая его.

Это, по мнению И.М.Нусинова, сказалось на произведениях, выросших из русского прошлого, и на произведениях, основанных на материалах современной поэту действительности, и на произведениях, навеянных образами мировой литературы ("Скупой рыцарь", "Каменный гость", "Моцарт и Сальери", "Пир во время чумы" и др.) (Нусинов 1941, с. 19-20). Для целей нашего дальнейшего исследования важно отметить, что для западных писателей романтического направления, материал из жизни другого народа представлял, прежде всего, экзотический интерес. Эти экзотические миры, по словам Бялокозовича, служили им убежищем от насущных проблем современности. Пушкина тоже увлекали экзотические страны, мы находим в его творчестве и магометанский Восток, и египетские ночи, и пустыни Африки, и персидские мотивы, и средневековых рыцарей, и средневековую Германию, и образы Испании. Однако Пушкин настолько проникается самим материалом, что " он становится ему близким и родным, переживаемым душою и непосредственно осязаемым, в чем проявляется свойство истинного гения" (Бялокозович 1994, с. 160). Другой

характерной особенностью Пушкина является то, что пушкинские герои, заимствованные у других культур и народов разных эпох - от старика цыгана до Фауста, от средневекового рыцаря до Моцарта - несут на себе печать сегодняшнего дня, потому что они выражают насущнейшие проблемы всего человечества. Эта всеохватность пушкинского художественного мышления есть результат особого видения мира, благодаря которому русская история и культура становятся неотъемлемой частью мировой истории и культуры.

История переводов Пушкина во Франции неразрывно связана с именем выдающегося французского писателя Проспера Мериме. С конца 40-х годов XIX века и затем на протяжении двух последующих десятилетий он оставался самым замечательным пропагандистом русской литературы во Франции. Он изучал Россию всесторонне. Этому немало способствовали его многочисленные русские знакомства. Его учителем русского языка был друг Пушкина С.А.Соболевский. Мериме был также близко знаком с И.С.Тургеневым. Благодаря переводам пушкинских произведений ("Пиковая дама", "Цыганы", "Выстрел", "Анчар" и др.), Мериме считают первооткрывателем творчества русского поэта во Франции.

В литературоведении П. Мериме считают создателем жанра новеллы, благодаря которому Мериме сохранил свое место в большой литературе как один из значительных французских писателей-романтиков.

Интерес к русской литературе и культуре возник у Мериме уже в двадцатые годы. Со времени своего сближения со Стендалем Мериме немало слышал от него о России, о походе 1812 года, о Бородинской битве, о Москве.

Великий образ свободолюбивого народа, гордо отстоявшего свою национальную независимость в 1812 году и заявившего о своих благородных освободительных стремлениях в декабре 1825 года, все более привлекал внимание Мериме. В период Реставрации Мериме посещал многие светские салоны и литературные кружки, где завел обширные знакомства и дружеские связи с представителями просвещенных кругов русского общества, русскими писателями: А.И.Герценом, А.И.Тургеневым, С.А.Соболевским, Е.А.Баратынским, И.С.Тургеневым и др. Под их влиянием Мериме начинает изучать русский язык, что

дает ему возможность изучать русскую литературу не только по французским переводам, но и в подлиннике. Он читает Державина, Крылова, Жуковского, Карамзина, Грибоедова, Лермонтова, Гоголя. Один из его друзей - С.А.Соболевский пробуждает в Мериме интерес к Пушкину, творчество которого впоследствии он изучал на протяжении сорока лет (Кирнозе, 1987, сс. 5-6).

По свидетельству И.С.Тургенева, Мериме питал искреннюю и сердечную привязанность к русскому народу и ко всему русскому быту, благоговел перед Пушкиным, глубоко и верно понимал красоту его поэзии.

Литературные контакты Пушкина и Мериме начались в 1827 году, когда Мериме опубликовал сборник "иллирийских" баллад "Гюзла", а Пушкин переложил на русский язык "страшные сии песни".

История и литература России заняли значительное место в деятельности Мериме. С 1849 по 1870 год он опубликовал 27 произведений, имеющих отношение к России, из них - 13 переводов. В статьях и письмах того времени он часто упоминает имена русских писателей, дает оценку русской литературе, высказывается о русском классическом реализме.

По меткому выражению Поля де Сен-Виктора, "почти на четверть века - с 1848 года и до самой своей смерти - П.Мериме литературно эмигрировал в Россию и там обосновался" (Paul de Saint-Victor, 1872, с. 147).

"Я читаю по-русски с большим трудом, но глубоко вдохновлен вашим языком, - пишет он в письме к Леонтьеву. - Это единственный язык теперь в России, который еще годен для поэзии. Легкость, с которой одним словом можно выразить столько различных оттенков, которых в другом языке не сумеешь передать и длинной перифразой, имеет свои преимущества для романа, но имеет также и свои неудобства. Легко увлечься описанием и затеряться в мелких подробностях. По-моему, большое достоинство Пушкина именно в том, что он сумел противостоять этому искушению. Владея чудесным инструментом и умея восхитительно на нем играть, он все же никогда не разменивался на вариации, но всегда искал настоящую мелодию. В этом его преимущество перед Байроном" (Мериме 1963, т.VI, с. 252).

При всем восхищении русской литературой взгляды Мериме остаются трезвыми и критическими. В январе 1868 года в газете "Монитор Юниверсаль" была опубликована статья Мериме "Александр Пушкин". Исключительную ценность представляют и замечания Мериме о русской литературе и о Пушкине, являющиеся кратким изложением основных положений, развитых затем в вышеназванной статье "Александр Пушкин". Мериме восхищает поэтика русского языка. Он определяет его как "богатый, звучный, живой, ... наделенный почти безграничной творческой мощью, ... гибкий и гармоничный" (Там же, с. 246). Отмечая особое место Пушкина в русской литературе, Мериме дает высокую оценку пушкинскому лаконизму, столь характерному и для него самого.

"Никто, кроме Пушкина, не умеет рассказывать так остроумно, никто так искусно не соединяет смелую и честную сатиру с верными и тонкими наблюдениями нравов и характеров, никто, наконец, не касается с большой осторожностью тем, которые под менее умелым пером привели бы в ужас даже не особенно пугливых читателей" (Там же, с. 254).

И хотя многие литературоведы, такие как А.Михайлов, Б.Томашевский, И.Нусинов, считают, что Мериме слишком преувеличивает влияние западноевропейских авторов на Пушкина, тем не менее, в статье важнее общая верная оценка творчества А.С.Пушкина, которого Мериме ставит выше всех европейских писателей.

О переводах П.Мериме из А.С.Пушкина существуют самые разноречивые мнения. Различные оценки его творческих работ высказывались с момента их появления и высказываются до сих пор: "...переводить таким образом непозволительно ... Проспер Мериме совсем не знает по-русски" Перевод Мериме "вполне достоин автора «Кармен» и обнаруживает "глубокое и основательное знание русского языка" (Северная пчела, 1849, №24). Это - свидетельства прошлого века. И в наше время Мериме порой упрекают в плохом знании русского языка и недостаточно внимательном прочтении пушкинского текста.

Для выяснения этого вопроса обратимся к историческим свидетельствам. "Уроки русского языка П.Мериме давали русский консул в Париже К.К.Лабенский и В.И.Дубенская-Лагрене. Наиболее

интенсивные занятия приходятся на 40-е годы. Постоянные контакты с русскими писателями и культурными деятелями, о которых мы упомянули выше, чтение книг и работа над переводами должны были бы поддерживать достаточно высокий уровень владения русским языком. Однако, судя по отдельным фразам в письмах Мериме, его русский язык был далек от совершенства и изобиловал многочисленными грамматическими ошибками. С другой стороны, не следует недооценивать и того факта, что Мериме читал по-русски, а, главное, очень серьезно относился к переводческой деятельности. Кроме того, он имел возможность постоянно консультироваться с русскими писателями: на ошибки в переводе "Пиковой дамы" ему указал А.С.Пушкин, а с И.С.Тургеневым они занимались переводами совместно" (Кирнозе 1987, с. 9-10).

И.С.Тургенев оказывал ему большую помощь. Он помогал П.Мериме читать русские тексты, объясняя перевод "Мцыри" Лермонтова. Благодаря ему Мериме смог разобраться в украинизмах, встречающихся у Н.И.Костомарова (Merimee P. Sobolevski 1863). Мериме написал предисловие к переводам И.С.Тургенева, причем Тургенев сам их корректировал (Trahard P. 1929, с. 34).

Сближение имен двух писателей - не претендующее на определение ни соразмерности их творчества, ни их вклада в мировую культуру, ни отпущенной им доли посмертной славы - позволяет с особой ясностью увидеть время, в которое они творили и которое продолжает жить в их произведениях и отзывается в сегодняшнем дне (Кирноэе, 1987, с. 6).

В творчестве Пушкина и его современников Мериме привлекает высокая гражданственность, смелость и прямота в постановке важных вопросов русской жизни, прекрасное владение словом.

В своих письмах к К.Н.Леонтьеву (1867) Мериме делится мыслями о мастерстве писателя, о задачах литературы, о русском критическом реализме. Он считает, что писатель обязан глубоко познавать человеческие характеры и правдиво их описывать, избегая при этом приземленного натурализма (Мериме, 1963, т. VI, с. 254).

В статье А.Чебышева "Проспер Мериме" дан краткий обзор писем П.Мериме, из которых видно, какие затруднения испытывал французский писатель при изучении русского языка и русской

литературы. На основании анализа некоторых писем П.Мериме и его переводов произведений А.С.Пушкина, А.Чебышев показывает, что французский писатель знал русский язык недостаточно хорошо. Однако он видит заслугу П.Мериме в том, что тот сумел привить своим читателям интерес к русскому языку и русской литературе и что его работа в этом направлении не была бесплодной, несмотря на многие недостатки (Мартьянова, 1960, с. 4).

А.С.Пушкин и П.Мериме, несмотря на несоизмеримость масштабов, имеют много общего. Оба они прошли путь от романтизма к реализму. Их личное знакомство так и не состоялось, но они прекрасно знали друг друга по произведениям, давали друг другу взаимно высокую оценку; в письмах к друзьям Пушкин неоднократно высказывал свое желание побеседовать с Мериме.

Пушкин и Мериме не раз обращались к одним и тем же сюжетам и, хотя и писали они на разных языках, многие исследователи отмечают сходство их стиля, близость их творческой манеры.

Попытаемся проанализировать вопрос о том, что сближало и отличало этих людей? Мериме начал свою жизнь в дни заката наполеоновской империи, когда революция стала далеким воспоминанием. Он вошел в литературную среду и стал писателем в эпоху Реставрации, когда глубочайшее разочарование и пессимизм широко охватили европейскую интеллигенцию (Нусинов, 1959, с. 371). Пушкин же, напротив, жил в "предрассветных сумерках", когда устои Российской империи постепенно расшатывались декабристами, всколыхнувшими движение за свободу. Не этим ли фактом объясняется высокая гражданственность Пушкина и соглашательская позиция Мериме? "... Мериме - гражданин, Мериме - сын своего общества, всегда находил себе место среди умеренных", - пишет И,М.Нусинов (там же, с. 371). Социально-политические коллизии не нашли прямого отображения в творчестве Мериме 30-60-х годов. Возможно, поэтому Мериме так привлекало свободомыслие русских писателей. Мериме, как и Пушкин, всегда был враждебен всякой реакции, но его разочарование в результатах революции стало, как отмечает И.М.Нусинов, "источником его цинизма, его скепсиса, его бегства от идеала при внутренней тоске по идеалу" (там же, с. 370). Этот

внутренний разлад отразился даже на внешнем облике писателя. И.С.Тургенев в своем письме дает любопытную характеристику Мериме: "Я познакомился с многочисленными литераторами, в особенности с Мериме. Он походит на свои произведения: холодный, тонкий, сдержанный, он владеет в высокой степени чувством прекрасного и меры. Но у него недостает совершенно, - я не сказал бы веры, - но даже энтузиазма".

Близость Мериме и Пушкина сказывается в обращении обоих авторов к историческому материалу. С 1822 года (драма "Кромвель") Мериме непрерывно обращается к истории ("Театр Клары Газуль", "Гюзла", "Жакерия", "Хроника времен Карла IX"), вырабатывая концепцию исторического развития и его отображения в литературе. Кроме того, Мериме пишет ряд научных исследований: "Генрих Гиз" (1835), "Этюды по римской истории" (1844), "История Дон Педро I, короля Кастилии" (1848), "Конституция Солона" (1848), "Пелопонесская война" (1849), "Борьба Афин со Спартой" (1850), "Процесс Сократа" (1850)".

З.И.Кирнозе обращает внимание на взаимосвязь интереса Пушкина и Мериме к истории. "Чтение Карамзина наталкивает Пушкина на идею "Бориса Годунова". Чтение "Бориса Годунова" укрепляет у Мериме, по его собственному признанию, интерес к истории. В 1852 году появляется его исторический очерк "Лжедимитрий" (Les Faux Demetrius). Пушкин называет Степана Разина самым поэтическим персонажем русской истории и посвящает ему песни. Мериме в 1864 году публикует "Бунт Стеньки Разина". И, наконец, особое место в их творчестве занимает тема Петра I (Кирнозе 1987, с. 24).

П.Мериме в "Жакерии" и Пушкин в "Борисе Годунове" и "Истории пугачевского бунта" исследуют причины народных мятежей, открывают трагедию народного бунта, признавая его нравственную правоту. Мериме дает высокую оценку творчеству Пушкина, сравнивая "Бориса Годунова" с драмами Шекспира.

Известно, какой интерес и Пушкин, и Мериме проявляли к анекдоту. Но они не ограничивались в сюжете анекдотом и не шли по пути его расширения, перемещая его, по словам В.В.Виноградова, из бытовой сферы в философскую (Виноградов 1980, с. 187). Продолжая

мысль В.В.Виноградова, З.И.Кирнозе пишет: "Разумеется, наивно устанавливать родство Мериме с Пушкиным через похожие сюжеты. Но сквозь сходные принципы сюжетосложения проглядывается - пусть даже и не полная - близость их философии бытия, признание жизни игрой, ставкой в которой является любовь, счастье, собственно жизнь" (Кирнозе 1987, с. 18). Сходство прозы Мериме и Пушкина проявляется не только в сфере сюжетосложения. Еще заметнее оно в функционировании авторского слова. "С одной стороны, - пишет Монго, - одинаковое предпочтение сюжетов, причудливых, порой ужасных, одинаковое отношение к изображению натур неистовых, пылких, полностью отдающихся страсти или преступлению, с другой, одинаковое пренебрежение к риторике, склонность к четкости, оголенности, строгости стиля" (там же, сс. 18-19).

Мериме был не первым, кто привлек внимание французов к поэме А.С.Пушкина "Цыганы". Еще в 1825 году Яков Толстой в "Revue encyclopédique" поместил о ней краткую статью. Появлялись и другие упоминания и переводы в "Избранных произведениях" А.С.Пушкина, изданных в 1846 году в Париже на французском языке "Oeuvres choisies de A.Pouchkine, poète national de la Russie". Но до сих пор перевод П.Мериме остается наиболее полным и адекватным, отвечающим самому духу пушкинского гения.

Очарованный пушкинской поэмой "Цыганы", П. Мериме писал: "Только у Пушкина я нахожу эту истинную широту и простоту, удивительную точность вкуса, позволяющую отыскать среди тысячи деталей именно ту, которая способна поразить читателя. В начале поэмы "Цыганы" пяти-шести строк ему достаточно, чтобы показать нам цыганский табор, освещенную костром группу с прирученным медведем. Каждое слово краткого описания высвечивает мысль и оставляет неизгладимое впечатление" (там же, с. 11).

Проспер Мериме перевел «Цыган» прозой в 1852 году и включил в сборник "Новеллы" (Nouvelles). Через два года в "Ревю де Монд", в статье "Литература в России" Мериме, объясняя причину своего интереса к поэме Пушкина, писал: «... я не знаю произведения более стройного, если только этим можно воспользоваться для похвалы: из этой поэмы нельзя выкинуть ни одного стиха и ни одного слова.

каждое из них имеет свое место и свое назначение, и тем не менее, все дышит совершенной простотой и естественностью: искусство проявляется в полном отсутствии всяких украшений» (там же, с. 11).

"Можно предположить, что в поэме "Цыганы" Мериме привлекает прежде всего *couleur locale* - местный колорит, пристрастие к которому испытывал и молодой Пушкин. Известно, сколь привлекала автора "Кармен" цыганская тема. Однако еще важнее здесь восхищавшее Мериме "высвечивание мысли" кратким описанием - художественный принцип, который французский писатель ставил во главу угла и своего собственного творчества. Мериме сразу улавливает концепцию пушкинских "Цыган" именно потому, что она близка его собственной, и верно передает эту концепцию - при всем несходстве поэмы Пушкина и ее перевода. Примечательно, что, по утверждению П.И.Бирюкова, такому придирчивому судье французских писателей, как Л.Н.Толстой, чтение именно прозаического изложения "Цыган", сделанного Мериме, "...с особенной силой показало всю силу поэтического гения Пушкина" (там же, с. 12), перед которым Мериме преклонялся.

"По мнению самого Мериме, даже во французском языке нет средств передать эту точность и сжатость поэзии А.С.Пушкина, жизненную правду его произведений, необходимые образы лишь намечены: искусный отбор материала, нужных деталей возбуждает и фиксирует внимание читателя" (Мартьянова 1960, с. 52).

"Вне сомнения, каждый из переводчиков стремится к тому, чтобы творение поэта на другом языке заблистало во всем своем великолепии, что, к сожалению, мало кому удается. Пушкин и сам высоко ценил труд переводчика, был вдумчивым и чрезвычайно сведущим мастером в этой области. Так, в связи с публикацией в «Телескопе» перевода "Философического письма" П.Я.Чаадаева в 1836 году, он заметил старшему другу: "Я доволен переводом: в нем сохранена энергия и непринужденность подлинника" (XVI, с. 392). Эта лаконичная оценка выявляет важнейшее, с точки зрения Пушкина, качество перевода, который должен обладать силой художественного воздействия, близкой к подлиннику" (Челышев, 1991, с. 5).

Ценные соображения по поводу вопроса о переводимости с русского на французский принадлежат писателю Жоржу Мунену. По его мнению, исследование этого вопроса должно или не должно будет считаться с сопоставительной типологией языков, но уже должно будет принимать во внимание и всю историю контактов между этими двумя языками.

Итак, начиная с XVIII века, каждый новый перевод, каждый рассказ о путешествии и само путешествие вносят свою лепту в сближение двух великих культур. Каждый новый контакт помогает осветить последующие, пока, наконец, не достигает апогея популярность Тургенева, Толстого, Достоевского во Франции. Теперь уже миллионы французских читателей были вовлечены в процесс взаимодействия двух культур. Все это содействует уменьшению расхождений в понимании необщих ситуаций (как языковых, так и внеязыковых). Переводы произведений Пушкина Проспером Мериме внесли большой вклад в преодоление этого расхождения.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеев М.П., 1984. - Алексеев М.П. Пушкин и мировая литература. - Л., Наука, 1984.

Бакокович, 1994. - Баюкович Б. Аничар. А.С.Пушкин в современном диалоге культур. Тезисы докладов. VIII Конгресс МАПРЯЛ. - Регенбург -Германия, 22-26 августа, 1994 года.

Виноградов, 1971. - Виноградов В.В. О теории художественной речи. - М., Высшая школа, 1971.

Григорьев, 1977. - Григорьев А.Л. Русская литература в зарубежном литературоведении. - Л., Наука, 1977.

Драгонов, 1899. - Драгонов П.Д. Пятидесятиязычный Пушкин, то есть переводы А.С.Пушкина на 50 языков и наречий мира. - СПб. 1899.

Кирпоэс, 1987. - Мериме - Пушкин. // Сборник. - М., Радуга, 1987.

Корбе, 1963. - Корбе Н. Из истории французско-русских литературных связей в первой трети XIX века // Международные связи русской литературы. Сб. статей под ред. М.П.Алексеева. - М. - Л., АН СССР, 1963.

Марьянова, 1960. - Марьянова Г.Н. Об отражении русско-французских культурных связей во французском языке и литературе XIX века. (По материалам литературных трудов и корреспонденции П.Мериме). - Харьков, Харьковский университет, 1960.

Межов, 1886. - Межов В.И. Puchekiniana. / Библиографический указатель статей о жизни А.С.Пушкина, его сочинений и вызванных ими произведений литературы и искусства. - СПб., 1886.

Мериме, 1963, т. VI. - Мериме Проспер. Собр. Соч. в 6-ти т. / под редакцией Н.М.Любимова. - т. 5, 6. - М., 1963.

Нартов, 1986. - Нартов К.М. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. - М., Просвещение, 1986.

Нусинов, 1941. - Нусинов И.М. Пушкин и мировая литература. - М., Сов. писатель, 1941.

Нусинов, 1959. - Нусинов И.М. Избранные работы по русской и западной литературе. - М., Сов. писатель, 1959.

Пушкин, 1949. - Пушкин А.С. Полн. Собр. Соч. в 16-ти томах, Т. 11. - М. - Л., 1949.

Северная Пчела, 1849. – Журнал «Северная пчела». – 1849, № 24.

Томашевский, 1960. - Томашевский Б.В. Пушкин и Франция. - Л., Советский писатель, 1960.

Чельпиев, 1991. - Чельпиев Е.П. Чудо Пушкина // Творчество Пушкина и зарубежный Восток. Сборник статей. - М., Наука, 1991.

Cahen G. Merimée P. *et la Russie* revue d'histoire littéraire de la France juil.-sept.,1921.

Filon A. Merimée. -Paris, Hachette,1922..

Haumant E. *La culture française en Russie*, Paris, Hachette, 1910.

Jusserandot J. *Pouchkine en France*. Paris, Le Monde Slave 1918.

LeClercM.-G.t.I. 1783, pp. 51-100.

Levesque P. CH. Histoire de Russie tt. IV-V.-Paris: 1782.

Melchior De Vogue Poésie russe // Journal de l'université. T. 1 .-Paris: 1909.

Mérimée P. A.S. Pouchkine. -Paris:Michel Lévy Frères, 1874.

Mérimée P. Correspondance générale.Etablie et annotée par Parturier.-Paris: Le Divan.1941-1954,12v. .

Meynieux A. Pouchkine oeuvres complètes, drames, romans, nouvelles. - Paris, André Bonne Editeur, 1953.

Mirski S.D. Histoire de la littérature russe des origines à nos jours. -Paris: Editions Fayard, 1973

Mongault H. Etudes de littérature russe.- Paris: Champion, t.2, 1932.

Mounin G. : *Les problèmes théoriques de la traduction.* - Paris, Gallimard, 1963,

Paul de Saint Victor. Barbares et bandits. - Paris: Michel Lévy, 1872.

Revue encyclopédique,t.9,1821.

TrahardP. P.Mérimée de 1834 à 1853. – Paris, Champion, 1929.

развитие методики по переводу в университете

Wahiba TERKMANI
Université d'Alger.

ملخـــص

أصبحت مسألة تطور منهجية تدريس الترجمة تعطي لها أهمية كبيرة، فهدفها يتمثل في إظهار مدى ممارسة الترجمة وفي تنظيم تدريس الترجمة في الجزائر.

لقيت منهجية تدريس الترجمة مؤخرا صدى واسعا في مجال العلم، بالخصوص في علم النفس وعلم اللسانيات حيث توجد نظرية التركيب والموازنة، وهذه الأخيرة عبارة عن خطة الدراسة المنهجية لتنظيم نشاط المترجم وذلك على أساس قاعدة الموازنة التي هي مبدأ من مبادئ المترجم ومقاييس حقيقة لقاعدة فنه الإبداعي، تعتمد هذه النظرية على التقسيم الأمثل لمستويات نشاط الترجمة والتي بفضلها تتشكل حلول الترجمة. لقد استعملت طريق التركيب والموازنة لتدريس طلبة معهد الترجمة.

بعد إتقانه للموازنة فإن المترجم يستطيع فعلا القيام بترجمة مختلف أنواع المؤلفات وهذا يعني أن طريقة التركيب والموازنة هي مهارات المترجم.

Вопросам развития методики обучения переводу в университете в последнее время стало уделять всё большее внимание. Свидетельством этого являются всё более настойчивые попытки как отдельных авторов /4/7/8/, так целых коллективов осмыслить проблему обучения переводу с учётом тенденции развития ряда наук, исследующих переводческий процесс.

Этому вопросу и посвящена настоящая статья. Следует сразу подчеркнуть, что методика обучения профессиональному переводу не может возникнуть внезапно, что в своей основе она должна базироваться на накопленном опыте в этой области.

Задача методики обучения переводу, в нашем понимании, состоит в том, чтобы показать направление в дальнейшем освоении богатейшей практики перевода, в частности систематизации опыта Алжирского переводческого института.

В последнее время всё широкий отклик в целом ряде наук, особенно в психологии и лингвистике, находит структурно-уровневой подход к исследованию профессиональных деятельностей. Так, М.С. Роговин /6/ научно обосновывает концепцию структурно-уровневых теорий в психологии в ряде статей и книг, И.А. Зимняя /3/ ставит вопрос о смысловой структуре как ориентировочной основе в обучении пониманию иноязычной речи вслух, И.И. Бим /2/ использует преимущества структурно-уровневого описания для обоснования методики обучения иностранным языкам на современном этапе.

Так, лингвист Комиссаров /5/ ярко продемонстрировал научную плодотворность уровневой концепции в отношении определения эквивалентности перевода. Он показал, что отношения эквивалентности между аналогичными уровнями содержания текстов оригинала и перевода. Эти уровни плана содержания исследователь обозначил следующим образом:

1. уровень языковых знаков;
2. уровень высказывания;
3. уровень структуры сообщения;
4. уровень описания ситуации;
5. уровень коммуникации.

В настоящее время уровневая теория эквивалентности продолжает развиваться и уже используется при обучении студентов переводу.

По нашему мнению, возможности уровневой концепции, однако выходят далеко за пределы трактовки лишь частных, хотя и очень важных, проблем перевода. Мы полагаем, что в настоящее время во всей полноте встал вопрос о структурно-уровневой интерпретации переводческой деятельности в целом. Если учесть, что «деятельностный подход» к письменному устному переводу, то становится ясно, что структурно-уровневое толкование процесса перевода может быть весьма эффективно и для целей обучения переводу. Анализ обучения переводу как специальной учебной дисциплине - всё это вполне позволяет предложить следующую уровневую концепцию переводческой деятельности.

Уровни и подуровни переводческой деятельности.

1. Первый уровень действий переводчика: опознание и первичное осмысление слов и общей структуры текста.

2. Второй уровень действий переводчика: достижений углублённого понимания текста.

Подуровни :

а. понимание слов, словосочетаний или групп слов, связанных по смыслу;
б. понимание предложения как единицы текста;
в. понимание сверхфразовых единств;
г. понимание текста в целом;

3. Третий уровень действий переводчика: адекватная передача воспринятой смысловой и стилистической информации оригинала с помощью средства другого языка/ язык перевода/ и соответсвующих приёмов перевода.

4. Четвёртый уровень действий переводчика: заключительная / обобщающая/ оценка выполненного перевода с точки зрения коммуникации и других профессиональных требований к переводу.

Данная структура деятельности переводчика /7/ показывает, что на каких именно уровнях и подуровнях происходит формирование переводческих решений.

Ценность структурно-уровневой репрезентации переводческой деятельности состоит в том, что в центре внимания оказываются реальные переводческие действия и операции, как компоненты целостной структуры переводческой деятельности. Подобное расчленение переводческой деятельности на уровни и подуровни действий, на которых формируются переводческие решения, иногда вызывает возражения того порядка, что нет ли искажения переводческого процесса.

Рассмотрим данное высказывание с точки зрения методики обучения переводу. Действительно, как отмечает М.Я. Цвиллинг, эту перспективу нельзя игнорировать при построении теории обучения профессиональному переводу. Тогда бы, действительно экономилось много переводческой энергии. Но от чего это зависит? Если переводчик ещё недостаточно владеет иностранным языком, слабо постигает смысловые связи тех смысловых отрезков текста, над которым ему следует работать, не видит подтекста, не понимает некоторую фразеологию и т.д., то спрашивается можно ли в таком случае добиться одноразового процесса перевода? Ясно, что нет, поскольку в действиях такого переводчика будут допускаться всякого рода свои, смысловые и функционально-стилистические ошибки и прочие искажения. Поэтому вопрос об одноразовом, целостном переводческом акте следует рассматривать через призму условий его реального достижения.

Стало быть, объяснением тому, возможен или невозможен одноразовый переводческий акт, служит опыт переводящих.

В этом смысле структурно-уровневая интерпретация переводческой деятельности позволяет не только раскрыть динамику и взаимозависимость переводческих связанных с принятием переводческом решении на определённых уровнях, но и научно объяснить суть такого феномена как разовый переводческий акт. Разовый переводческий акт, по нашему мнению, отнюдь не исчерпывается соображениями переводческого

таланта, как и таланта любой творческой деятельности человека, могут служить предметом научного исследования.

Структурно-уровневая интерпретация переводческой деятельности позволяет «схватывать» явления перевода в движении, в динамике, в реальных параметрах, использует вместе с тем и всё ценное, что было выработано другими научными концепциями.

Структурно-уровневой подход к переводу позволяет делать целый ряд новых выводов в отношении построения и дальнейшего развития методики обучения переводу. Из этого подхода, следует, что обучать переводу можно не только «линейно», но и на базе уровневой отработки переводческих действий и операций.

По нашему мнению, недостатки практикуемого в настоящее время линейного обучения переводу в университете является то, что трудности перевода при этом выделяются главно интуитивно или на основе наблюдений авторов, но без опоры на соответствующую теорию обучения. Как трудности перевода, т.е. как существенные, так и несущественные. При традиционном подходе к обучению переводу всё обучение строится, по замечанию В.Н. Комиссарова /4/с.185/ «По принципу: учить переводить, переводя».

Концепция уровневой отработки переводческих действий поскольку весь процесс обучения переводу предполагается осуществляться более целенаправленно, а умения и навыки перевода в таком случае формируются в условиях решения конкретных переводческих задач и выполнение таких задач представляет не только несомненный интерес для студентов-переводчиков, не только стимулирует их учебную деятельность, но и способствует выроботке у студентов целостного представления о переводческой деятельности. Так, обучаемый постепенно постигает суть мысли о том, что отдельные уровни переводческих действий – это лишь инструментарий, тот пить, который ведёт его к достижению конечной цели – адекватному воссозданию оригинала.

Следовательно, уровни переводческих действий для нас это учебно-методический приём организации деятельности переводчика, на базе упражнений, построенных на уровневой основе, начинающий переводящие принципы и критерии, которые в дальнейшем будут составлять основу его подлинно творческого мастерства. Важное

для методики переводу о сознании того, что перевод текста - это профессиональная билингвистическая деятельность, имеющая специфику.

Обучаясь по принципу «учись перевода», студент-переводчик крайне медленно вырабатывает стратегию действий, обучаясь же принципу отработки важнейших переводческих действий по уровням, студент- переводчик имеет возможность приобрести обобщённый систематизированный опыт в области перевода, опыт, который формирует одновременно и интуицию переводчика, и стратегию его деятельности.

Получив такую подготовку, переводчик может практически переводить в том числе и те жанры литературы, т.е. структурно-уровневой подход унивесализирует навыки переводчика, предполагая некоторую ограниченную корректировку на специфику языка того или иного жанра.

В настоящее время достаточно систематизированное описание различных приёмов перевода можно найти в целом ряде исследований по переводу, как монографиях, так и учебных пособиях /1/, /7/, однако начинающему переводчику далеко не всегда ясно, когда эти приёмы использовать.

Уровневая репрезентация действий переводчика в этом смысле создаёт гораздо более чёткую ориентировочную основу. Это большая ориентированность идёт за счёт значительной объяснительной силы самого уровневого подхода. Как следствие этого данный подход оказывает всё более стимулирующее воздействие на деятельность переводчика. Из высказанного следует такие выводы:

1. Уровневое истокование переводческой деятельности позволяет ясно представить специфику всего переводческого процесса, это конечно, играет немаловажную роль для развития методики обучения переводу.

2. В отличие от линейного овладения трудности перевода уровневая отработка действий переводчика позволяет обучать переводу более эффективно, поскольку создаёт более ясную ориентировочную основу для действий обучаемого.

3. Задача достижения переводческого мастерства при структурно-уровневом подходе к обучению переводу достигает постепенно, но достаточно эффективно поскольку позволяет сосредотачивать внимание переводчика на самых центральных звеньях его деятельности. В результате у переводчика весьма эффективно формирует свёрнутый опыт.

4. Дальнейшее развитие методики обучения переводу невозможно без определённой теоретической концепции обучения, которая должна быть не изолированной от других научных концепций, а должна включать в себя все ценные концепции в области перевода и истолкования сущности перевода. На данном этапе развития психологии и лингвистики, а также методики обучения переводу и самого переводоведения такой концепцией является, по нашему мнению, структурно-уровневой подход к переводу и уровневая отработка действий переводчика в учебном процессе.

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М., 1975.

2. Бим И.Л. Методика обучений иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.

3. Зимняя И.А. Апатова Л.И. Смысловая структура текста и ориентировочная основа в обучении пониманию иноязычной речи на слух. М., 1972.

4. Комиссаров В.Н. О методике преподавания перевода в университете. М., 1980, с. 184-195.

5. Комиссаров В.Н. Слово в переводе. М., 1973. с. 66.

6. Роговин М.С. Структурно-уровневые теории в психологии. Ярославль., 1977.

7. Кунцов В.И. Проблема подготовки переводчика профессионала М., Сб. МГПИЯ 1976, с. 116-130.

8. Рязанова Г.А. Из опыта преподавания письменного перевода. Сб. научных трудов МГПИЯ, 1980, с. 196-211.

– Прочитайте предложения, определите значение вида глаголов.

1) Надя хорошо *говорила по-русски.*

2) Что ты вчера *делал*? – *Читал* стихи.

3) В зоопарке я часто *видел* обезьяны.

4) Она *сказала* несколько слов.

5) В зоопарке я *увидел* обезьяны.

6) Ты *сделал* все уроки? – Нет я только *прочитал* стихи. Кроме того, они формируют и укрепляют профессиональные знания будущего преподавателя РКИ.

г) наблюдение, подкреплённое переводом на родной язык.

Перевод на родной язык является весьма эффективным средством контроля понимания вводимого языкового материала по виду, поскольку он помогает точнее понять значение вида русского глагола. Эти упражнения тоже служат для формирования и укрепления профессиональные знания преподавателя РКИ.

Например : Прочитайте и переведите предложения на родной язык.

1) Я целый день читал рассказы А. Бунина.

2) Я прочитал рассказы А. Бунина.

3) Мы долго гуля́ли по го́роду.

4) Мы немного погуляли по городу и вернулись домой.

д) косвенное наблюдение или наблюдение в сочетании с экстралингвистическими действиями, связанными с языковым материалом по виду. Например:

– Проиллюстрируйте рисунками, действиями прочитанное.

– Прочитайте предложения. Сделайте к ним рисунки.

1) Он писал письмо.

2) она написала письмо.

3) Он строил дом два года.

4) Он построил дом за год.

языком. Поэтому упражнения выступают в качестве основных единиц обучения, являясь клеточкой во взаимодействии преподавателя и студента.

В нашем исследовании мы поддерживаем концепцию методистов, которые выделяют следующие упражнения: подготовительные, речевые и коммуникативные упражнения.

I. Подготовительными

упражнениями называют упражнения, формирующие навыки употребления той или иной грамматической формы в речи, имеющие коммуникативную задачу (8). К подготовительным упражнениям относятся следующие типы упражнений: имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные.

1. В имитативных

упражнениях в языковой реакции учащихся представлены все необходимые элементы исходной реплики с выбором или без выбора готового содержания. Получая готовый образец, учащийся учится соотносить релевантные черты ситуации с грамматическими категориями (категорией вида) и знакомится с правильным выбором и комбинированием языкового материала (по виду русских глаголов). К имитативным относятся следующие виды упражнений :

а) имитация без возможности выбора (предлагается повторить за преподавателем предложения, опираясь на которые нужно прочитать подстановочную таблицу), например :

- Что вы *де́лали* вчера ве́чером?
- Я *чита́л, гуля́л.*

б) чтение по ролям предложенных диалогов и т.д.;

в) наблюдение.

Сюда входит большое число упражнений на наблюдение, главная цель которых – привлечь внимание студентов к тому или иному виду глагола и дать возможность сознательно уяснить его формальный показатель и значение. Например,

Исходя из практики преподавания русского языка как иностранного И. А. Пашковская показывает, что эффективными нужно считать такие упражнения как имитационные, оперативные и коммуникативные (12).

Д. И. Изаренков выделяет следующие упражнения:

1. имитативные упражнения;

2. аналоговые упражнения;

3. имитативно-аналоговые упражнения;

4. творческие;

5. творческие, выполняемые без опоры на образец или какие-либо предварительно зафиксированные элементы содержания и формы (6).

В методике принято делить упражнения на языковые и речевые (коммуникативные), тренировочные и творческие, аналитические и синтетические, подготовительные и речевые, условно-коммуникативные и коммуникативные и т. д.

В методической литературе упражнение рассматривается как учебное действие, направленное на формирование или совершенствование речевого умения и навыка, и в качестве такового составляет главную часть учебно-речевой деятельности вообще (4).

Такой подход позволяет рассматривать упражнения в качестве определённых структурных единиц методической организации материала, обеспечивающих предметные действия с этим материалом, способствующих формированию на их основе умственных действий. Упражнения направлены на решение конкретной методической задачи, строятся на определённом иноязычном учебном материале и в них непосредственно заданы надлежащие действия оформления и оперирования.

Так как упражнения непосредственно выполняют функции управления усвоением, это даёт основание И. Л. Бим и З. Н. Иевлевой рассматривать их в качестве основных методических единиц при обучении иностранным языкам. Причем под единицей обучения понимается не столько единица организации языкового материала, сколько минимальная единица организация учебной деятельности. Упражнения организуют деятельность учащихся с иностранным

языковые упражнения должны содержать объединяющее звено, т. е. такие задания, которые не только обеспечивали бы автоматизацию языкового материала, но и готовили бы студента к акту коммуникации, в котором от него требовалось бы творческое использование усвоенного языкового материала.

Далее А. А. Миролюбов выделяет пять типов систем упражнений: «В методике представляется возможным различать пять типов систем упражнений: одна – для обучения диалогической речи, две – для обучения монологической речи (порождение, распознавание), две – для обучения письменной речи (порождение – письмо и распознавание – чтение)»(9). Эти идеи находили поддержку и у Е. И. Пассова: «Сказанное приводит к мысли о целесообразности создания иерархии критериев классификации упражнений. Такая иерархия должна распространяться, по крайней мере, на обучение каждому из видов речевой деятельности»(11). В дальнейшем Е. И. Пассов пишет: «Все упражнения прежде всего следует разделить на две большие группы: упражнения для формирования навыков и упражнения для развития речевого умения. Такими упражнениями соответственно являются условно-речевые и речевые»[11].

Иной подход предлагает И. Л. Бим для классификации упражнений. Она полагает, что разграничение упражнений следует усматривать в соотнесении их со структурой человеческой деятельности в целом и формируемой речевой деятельностью. На этом основании ею различаются :

1. упражнения, ориентирующие в осуществлении того или иного способа действия с учебным материалом;

2. исполнительские упражнения :

   а) воспроизводящей речевой деятельности;

   б) творческой деятельности;

   3) контролирующие упражнения (2).

Целесообразность деления упражнений по способу формирования умений и навыков на имитационные, оперативные и коммуникативные доказывает М. Б. Успенский (14).

В методике под упражнением понимается тренировка, т. е. регулярно повторяющееся действие, направленное на овладение каким-либо способом действия. Известно, что при изучении второго языка, каким бы совершенным не было изложение теоретического материала, система закрепления его, формирование умений и навыков всегда является главной задачей обучения. В связи с этим, особую актуальность приобретают специальные исследования, посвящённые вопросам определения принципов построения системы упражнений эффективных видов работы.

Следует отметить, что особенно много в этой области сделано специалистами, занимающимися методикой преподавания иностранных языков. В условиях господства грамматико-переводного метода вопрос о классификации упражнений не ставился, а упражнения в процессе обучения не менялись. Построение системы связывают с именем Г. Пальмера, который выделил пять стадий усвоения (*восприятие, узнавание, имитативное воспроизведение, полусвободное воспроизведение и свободное воспроизведение*).

В советской методике первая попытка обоснования системы упражнений принадлежит И. А. Грузинской. «Иностранный язык принадлежит к числу тех предметов, для овладения которыми недостаточно получить определённую сумму знаний, самое главное и самое трудное при изучении иностранного языка – это, получив сумму знаний, научиться правильно и чётко использовать её на практике, оформить для себя иностранный язык как деятельность(3).

И. В. Рахманов осуществил поворот в теории упражнении. В отношении упражнений для формирования рецептивных навыков он писал: «Вся система упражнений должна быть приведена в соответствие с теми психическими процессами, которые происходят при рецептивном усвоении языка – осмысление, запоминание, воспроизведение или узнавание» (13). На основании этого он предлагает различать два основных типа упражнений: языковые и речевые.

Практика обучения иностранному языку (и русскому языку как иностранному) развивалась на основе этой концепции. Уже в конце шестидесятых годов прошлого века методисты осознавали то, что

Виды упражнений для обучения глагольному виду

Ali BOURNISSA
Université d'Alger.

ملخــــص

هذا المقال يتناول موضوع تدريس مظهر الفعل الروسي عن طريق استخدام التمارين بالقسم العربي.

الباحث يعطي وجهة نظره عن أنواع التمارين المستعملة في منهجية تدريس مظهر الفعل الروسي في القسم العربي.

إن نظرة واحدة إلى الزخم العلمي الكثيف الذي تحقق في ميدان البحث البيداغوجي، يهدي إلى أن الدراسة باستعمال التمارين للتدريس باللغات الأجنبية قد بلغت مبلغا عميقا في ظل المدرسة الروسية تحت إشراف "إلينا غروزينسكايا" و"إيفان بيم" و"ألكسندر باسف" وغيرهم من رواد البيداغوجية الروسية ...

لقد تنبه نفر من العلماء من ذوي التمارين في القيام بتوجيه استيعاب المعلومات عند تدريس اللغة الأجنبية.

وهذا ما جعل "إيفان بيم" و"زينابيدا إيفليفاي" ينظران إلى التمارين كوحدات بيداغوجية أساسية في منهج تدريس اللغات الأجنبية.

وقمنا بتصنيف التمارين حسب التصنيف المعمول به عند علماء البيداغوجيا.

وأدركنا أن أهمية التمارين في تدريس مظهر الفعل الروسي في القسم الآداب يتطلب تمارين مخصصة لتكوين الكفاءات المعرفية والمهنية في الاختصاص لدى الطالب العربي منذ المرحلة التحضيرية إضافة إلى تلك التمارين التي صنفها علماء البيداغوجيا الروس.

question de divergence de points de vue sur le contexte que l'on mobilise pour situer les propos. Il va donc de soi que pour insérer des séquences interactionnelles dans le contexte de leur production et de réception, il faut se méfier des données externes au discours sous prétexte d'objectivité validée souvent par l'autorité des statistiques ; comme il faut se méfier des représentations déclaratives des acteurs sociaux que l'on recueille à l'aide de questionnaires. C'est au cœur du discours que les données du contexte s'élaborent et se négocient. Les interroger revient à interroger le discours à des moments clés de sa formation : les mécanismes inférentiels, les séquences latérales (méta-interactionnelles), les échanges conflictuels.

Bibliographie

BANGE, P. : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, les Editions Didier, 1992.

CHARAUDEAU, P. & MAINGENEAU D. : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil, 2002.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J-M. : *Nouveau Dictionnaire des Sciences du Langage*, Paris, seuil, 1972-1995.

GUMPERZ, J. : *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit, 1989a.

GUMPERZ, J. : *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 1989b.

NUCHEZE, V. de, *Guide terminologique de l'analyse du discours*, Berne, Peter Lang, 2002.

VION, R. : *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992

SPERBER, D. & WILSON, D. : *La pertinence*, Paris, Minuit, 1989.

comme suit : qu'est ce qui est préférable : ouvrir les fenêtres ou éteindre le chauffage ? A la question, le médecin fait intervenir d'autres présomptions : étant en hiver, assez rude dans la région, il n'est commode ni d'ouvrir les fenêtre ni d'éteindre le chauffage. Donc il propose par déduction une autre solution pour éviter les désagréments et pour régler le problème : poser quelque chose d'humide sur le radiateur.

Pour terminer...

La notion de contexte ne peut être concevable, de manière à économiser les efforts d'interprétation et en vue d'augmenter leur rendement, que du point de vue d'une approche sociocognitive. En effet, dans la conduite de leurs affaires sociales et pour mieux les réussir, les acteurs sociaux ne sont pas tenus de maîtriser toutes les données du contexte dans lequel ils évoluent. Etant définie comme le réseau relationnel par lequel le tissu social se construit et se reconstruit, l'interaction instaure l'ordre social en ce sens que c'est en son sein, par la dynamique des échanges qu'elle établit, que les acteurs sociaux arrivent à se constituer et à enrichir la somme des connaissances relatives à leur environnement social.

Du point de vue de l'analyse des interactions verbales, la compréhension des faits de langage interactionnels repose sur cette conception dynamique du contexte et entraîne ainsi des conséquences méthodologiques et théoriques importantes. Les données interactionnelles sont les premières et les dernières à interroger en matière de contexte (des activités langagières). Autrement dit, si dans l'absolu le contexte renvoie à la réalité «objective» que l'on peut appréhender à l'aide de descriptions de diverses natures, dans la réalité du vécu interactionnel des acteurs sociaux, il n'en n'est rien. D'abord, leur capacité à appréhender la réalité de manière fidèle et globale est très limitée. Leur compétence en la matière consiste à «se faire une idée» des états du monde : des représentations souvent implicites qui ne peuvent se trahir que dans le discours qu'ils tiennent. C'est dans ce sens que l'analyse du contexte ne peut à son tour se fier à des descriptions, supposées objectives, dans le cadre desquelles s'insèrent forcément et automatiquement les données interactionnelles que l'on étudie. Si tel est le cas, les conduites interactionnelles ne poseraient aucun problème d'ordre contextuel : non seulement la question du hors contexte, mais surtout la

Dans le cadre de la théorie de la pertinence (D. Sperber et D. Wilson, 1989), les indices de contextualisation participent de l'activité discursive inférentielle : il s'agit de considérer les propositions inférables à partir de propositions jointes à un contexte (et non du contexte seul). L'ensemble des propositions inférables va constituer un cadre d'interprétation, le plus pertinent possible. Les productions verbales instituent-elles ainsi la situation dans laquelle elles doivent être interprétées.

Exemple :

Dr : est-ce que vous avez déjà essayé de : d'HUMIDIFIER un petit peu

Dr : l'atmosphère dans votre chambre la nuit / dans la mesure où le chauffage

Dr : où le chauffage en cité est assez sec parfois

Pa : d'ouvrir la fenêtre ou de :?

Dr : SANS ALLER jusque là / mais par exemple si une serviette éponge humide ou une euh soucoupe d'eau sur le radiateur / ou : quelque chose qui AMENE à : / un peu d'humidité / ESSAYEZ aussi hein / c'est moins agressif que le : la trachée de respirer un peu d'air humi : de

Cet échange est construit sur la base d'inférences dans la mesure où le médecin et le patient construisent leurs actes de communication et leurs interprétations comme le résultat d'un calcul interprétatif obtenu sur la base de leurs connaissances préalables du monde. Le médecin propose au patient d'«humidifier sa chambre» parce qu'il sait à l'avance que le patient occupe une chambre universitaire, que les chambres en cité universitaire sont chauffées et qu'enfin le chauffage est un facteur de sécheresse de l'atmosphère et d'agression des voies respiratoires. Mises bout à bout, ces connaissances d'arrière plan conduisent à la manière d'une conclusion à la proposition qui consiste à humidifier la chambre et donc à atténuer les contraintes néfastes sur la tranchée et la gorge.

Le patient interprète la proposition du médecin là aussi sur la base de connaissances d'arrière plan. Le patient sait que dans la pratique la mise en fonction du chauffage est généralement associée à la fermeture des fenêtres. Pour humidifier la chambre, il faut rompre l'association des deux phénomènes : ou il faut éteindre le chauffage, ou il faut ouvrir les fenêtres. D'où le sens de sa question que l'on peut reformuler et compléter

dans le texte sous la forme d'indices de contextualisation. (P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002 : 136)

Les indices de contextualisation, comme chez J. Gumperz (1989a/b), se présentent sous forme d'informations prosodiques, vocales et mimo-gestuelles. Ils constituent la forme la plus dynamique et subtile de l'intervention des éléments du contexte dans l'interprétation des productions verbales.

Exemple :

Dr : ET là vous avez le sentiment de fumer davantage par rapport à : à :

je = sais pas moi à des examens / il y a d'autres facteurs de fatigue en ce moment

Pa : je suis toujours fatiguée

Sans données contextuelles disponibles au sujet de cet échange, le tour de parole du médecin ne peut être interprété que comme une affirmation à l'aide de laquelle le médecin établit le fait que le patient fume davantage en raison de ses examens et que ces derniers s'ajoutent à d'autres facteurs de fatigue. Pour que cette interprétation soit retenue, il faut qu'elle soit pertinente dans un contexte. Les premiers éléments du contexte sont les données prosodiques et gestuelles. Pour retenir «l'affirmation», il faut constater dans la production de l'énoncé en question la manifestation d'une voix monocorde (ni montante ni descendante) et sans gestes d'adresse envoyés au patient en face. Par contre, comme c'est le cas dans cet échange, si la voix est modulée en tons bas et tons hauts à différents moments de l'énoncé accompagné de hochements de tête et des regards interrogateurs lancés à l'adresse du patient, l'énoncé du médecin ne peut être interprété que comme une «interrogation-demande de confirmation» d'un état de choses qui au départ est posé comme hypothétique en attendant la confirmation. Pour entériner cette dernière interprétation, il suffit d'élargir le cercle des données contextuelles. Le médecin ne pouvait formuler ce qu'il a dit comme étant quelque chose qu'il pouvait affirmer avec certitude (avec un fort degré de croyance). Et pour cause : il n'a pas partagé le vécu du patient pour qu'il devienne évident pour lui l'excès de tabagisme du patient. Il n'a donc fait que supposer la chose en sollicitant la confirmation du concerné.

échange, le médecin remet en cause la volonté du patient de multiplier les consultations en se justifiant avec des éléments contextuels à l'abri desquels fonctionnent les consultations : «il n'est pas question de consulter à l'hôpital et en cabinet à chaque fois» parce que «votre parcours thérapeutique se divise en étapes, tantôt à l'hôpital, tantôt en cabinet médical».

On l'aura compris, entrer en interaction ne renvoie pas seulement à la capacité d'échanger des énoncés et des actes de communication non verbaux, il faut aussi que les interlocuteurs mobilisent les éléments du contexte pertinents à la bonne gestion de cette interaction. Autrement dit, des éléments de contexte au vu desquels les échanges au moment où ils sont produits acquièrent leur sens plein et surtout ratifié par tous les participants à l'échange.

Il s'agit là d'un jeu subtil de suppositions réciproques qui sont guidées par un savoir social commun. Ce sont des «typifications» qui permettent à un locuteur d'anticiper les réactions de son interlocuteur posées alors comme attentes de comportements typiques.

On retiendra à partir de là, que le contexte relève d'une conception dynamique et processuelle en ce sens qu'il faut observer le discours comme à la fois conditionné par le contexte et comme facteur déterminant dans la transformation de ce même contexte. (...) la situation (le contexte) et l'activité verbale se conditionnent réciproquement, c'est-à-dire d'une part, que la situation et le «système le plus large d'activités» déterminent, contraignent l'activité verbale et, d'autre part, que l'activité verbale fournit une interprétation de la situation et définit du même coup un contexte, un cadre où certaines choses deviennent possibles et où d'autres sont exclues.» (P. Bange, 1992 : 12)

Est mise en exergue ici l'idée de sélection qu'opèrent les participants parmi les éléments du contexte qui s'avèrent pertinents au moment de l'échange communicatif pour assurer l'intercompréhension entre eux. On comprend alors la mise en garde suivante :

Il ne faudrait toutefois pas en conclure qu'un discours n'est interprétable que si le récepteur a accès à la totalité des informations contextuelles, car, heureusement pour l'analyste, toutes ces informations ne sont pas au même degré pertinentes, et, en outre, certaines d'entre elles sont inscrites

Pa : donc moi j'ai : j'ai dit qu'à chaque fois que : je fais l'analy : se / je leur donne le double

+

Pa : on le fait et j = vous amène l'autre / *ensuite*

Dr : *attention* parc= que VOUS vous

Dr : n'allez pas consulter des deux côté :: / chaque semaine

Pa : OUI / mais

Pa : c'était juste comme INFORMATION moi à la limite je le garde

Dr : oui

Pa : *oui oui oui*

Dr : ben si voulez moi ça m'intéresse *parce qu'on a créé* : une relation / on a

Dr : dépisté : la la la / le problè : me ensemble

+

Dr : ceci dit : euh : actuellement ce qui est important c'est que ce soit simple Dr : pour vous : hein / que ce soit ici ou là : parce que :

Pa : c'est que

Pa : FINALEMENT il y a trop de trucs / des fois il y a l'hôpita : l

Dr : oui

Pa : il y a là bas il y a ici : bon maint = nant il

Dr : l'hôpital le quatre avri : l voilà

Pa : faut qu'on donne seulement les :

Dr voilà il faut qu'on COORDONNE / que

Pa : *voilà voilà*

Dr : vous ne soyez pas euh en permanence en consultation hein / *donc qu'il* y

Dr : ait : qu'il y ait une efficacité ::

Dans les deux échanges, le médecin et le patient procèdent à la mise en contexte de leurs activités interactionnelles. Cette mise en contexte passe par la mise en commun des connaissances que doivent avoir chacun sur la façon de rendre leur participation à la consultation satisfaisante. Le patient, dans le premier échange fait part de son insatisfaction de sa consultation à l'hôpital et qu'il attribue à juste titre au refus des médecins hospitaliers à lui donner, à lui patient, les éléments de compréhension contextuels de leur avis médical : «ils me disent il n'y a rien» sans me dire «dans quelle mesure dois-je comprendre cet avis». Dans le second

Les patients et les médecins vont co-construire des consultations avec des parcours interactionnels différenciés selon qu'ils partagent ou non une histoire interactionnelle lors de consultations antérieures, selon les connaissances qu'ont ou non les patients du cadre de la MPPS où ils viennent consulter et des prérogatives qu'ont les médecins qui y travaillent. Les médecins de leur côté agiront différemment selon qu'ils partagent avec les patients des connaissances quant à la biographie médicale des premiers, à leurs conditions et modes d'existence, à leurs représentations par rapport à la pathologie et à la thérapie, etc.

Exemples :

(au sujet d'un diagnostic difficile à établir même à l'appui des radios et des scanners)

Dr : VOUS vous étiez insatisfait / j'ai l'impression que ça prenait la seconde en question?

Pa : BE : N quand il m'a dit / NON ce que j'ai pas

+

Pa : ce que j'ai pas apprécié c'est que / c'est que :: / le docteur m'a dit

+

Dr : à la sortie il m'a dit vous avez rien voilà / et il m'a dit bon ben au revoir

++

Pa : alors là : je veux dire il y a même pas d'explication / *y a rien du tout y a*

Dr : *vous auriez souhaité*

Pa : pas : qu'il me dise / non

Dr : qu'il vous analy : se les clichés : un petit peu plus ?

Pa : mais : bon

+

Pa : je n = sais pas moi euh/ il aurait pu m = dire de quoi ça pouvait v = ni : r euh : / je n = sais pas / il m'a rien dit quoi

(Au sujet d'une pathologie qui nécessite des soins lourds à l'hôpital et des soins complémentaires au cabinet médical).

fait-il que les uns et les autres se trompent d'interlocuteurs, de service, etc. ? Comment se fait-il également que l'on soit pris dans un cadre d'activités sans toutefois comprendre tous les tenants et les aboutissants qui lui sont inhérents? Il arrive même à l'étudiant ou au professeur de se tromper quant à l'heure à laquelle il doit rejoindre sa classe, à quel groupe il a affaire, etc.

Il faut dire que s'il est vrai que l'on ne peut pas interagir hors contexte, il est d'autant plus vrai de dire que l'on interagit avec les éléments du contexte que l'on appréhende, chacun à sa manière et selon sa capacité. Les interlocuteurs entrent en interaction en disposant, chacun, d'un certain nombre de connaissances concernant le contexte dans lequel ils interagissent. Dans ce cadre, l'interaction devient, elle-même, un cadre de contextualisation en ce sens qu'en interagissant, les interlocuteurs n'échangent pas seulement des informations ou des contenus pragmatiques (actes de communication) mais ils collaborent pour partager leurs éléments de connaissance du contexte pour les rendre communs entre eux et se permettre ainsi mutuellement de rapprocher leurs interprétations des énoncés qu'ils échangent.

Ainsi, l'interaction est un lieu où se construisent des représentations au sujet :

- De l'entourage physique et social,
- De l'identité des interlocuteurs : Ce que L1 pense de L2 et *vice versa ;* ce que L1 sait de ce que L2 pense de lui et *vice versa.*
- De l'histoire discursivo-conversationnelle :les relations antérieures avec les interlocuteurs à l'occasion d'échanges de paroles antérieurs.

Les avocats et les clients fondent leur plaidoirie en prenant en compte les spécificités de fonctionnement du tribunal où ils vont se présenter : tribunal plus ou moins débordé d'activités ou non, plus ou moins réputé par la sévérité de ses juges ou non, etc. D'autres critères peuvent être déterminants : le degré de relation entre l'avocat et le client, entre l'avocat et ses confrères, entre l'avocat et les instances d'arbitrage (juge, procureur, greffier, etc.) ; le degré de connaissance du client quant aux procédures judiciaires (certains clients sont là pour leur première affaire, d'autres, comme certains journalistes, sont des habitués des lieux).

leurs enseignes emblématiques, l'organisation de l'accès à leur enceinte (présence des ambulances ou de policiers, d'hommes en blouses blanches ou en robes noires ; des discours sociaux qui circulent à leur sujet (discours populaires ou experts, discours oraux ou documents écrits, données statistiques sur leurs pratiques, comptes rendus de la presse sur les activités qui s'y déroulent, discours universitaires de diverses spécialités, etc.)

2. Contexte : cadre sociocognitif

Les réflexions récentes sur le contexte déplacent la conception et la prise en charge du contexte d'éléments, en tant qu'inhérents à des réalités sociales externes et indépendantes du sujet parlant et du tissu interactionnel, à des éléments, en tant qu'intervenant sous forme de représentations mentales c'est-à-dire sous forme de savoirs.

Le contexte s'identifie à l'ensemble des représentations que les interlocuteurs ont du contexte, représentations qui peuvent être ou non partagées par les participants au processus communicatif. (P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002 : 135)

Le contexte ne s'établit pas dans ce cadre à l'aide d'un prétendu descriptif «objectif» des éléments du cadre de participation qui, on l'a vu, peut s'élargir sans fin pour intégrer des éléments de contexte de plus en plus larges. Si l'on dit que les interlocuteurs agissent lors de leurs échanges en fonction des éléments de la situation et donc ils ne peuvent interagir hors situation, il demeure néanmoins très difficile de savoir en fonction de quels éléments de situation précisément ces interlocuteurs agissent. Il est tout autant difficile de croire que ces interlocuteurs agissent en fonction de toute la situation entendue au sens micro et macro du terme. Dans l'absolu, on peut toujours dire qu'un patient qui va en consultation à l'hôpital est orienté dans ses démarches thérapeutiques et surtout dans ses interactions avec l'environnement hospitalier par toutes les données situationnelles de l'hôpital en question. On peut dire la même chose de l'étudiant qui vient en cours à l'université. Cependant est-il aisé dans la pratique de pouvoir maintenir cette affirmation. Certainement pas: les patients n'interagissent à l'hôpital qu'en fonction de données partielles et ciblées du contexte dans son ensemble; les étudiants à l'université sont dans la même situation. Sinon, il devient difficile d'expliquer comment se

Dans le cadre de la plaidoirie au tribunal, les données du corpus inhérentes aux affaires de délits de presse et de l'instruction des diffamations sont à relier au contexte politique global prévalant en Algérie. Jeune démocratie, l'Algérie vit à l'heure des grandes transformations économiques, politiques et sociales dont l'ouverture de l'espace de la liberté de parole et de la presse est la plus notable mais aussi la plus mouvementée. En effet, si de nombreux titres dits indépendants voient le jour et ouvrent théoriquement leurs colonnes à tout citoyen voulant s'exprimer sur divers sujets, l'exercice de ce droit donne lieu à divers conflits et délits que la justice est amenée à arbitrer. Cet arbitrage judiciaire repose sur des textes juridiques et législatifs mais aussi c'est par son exercice même au gré des affaires qu'il va finir par contribuer à l'instauration d'une véritable culture de liberté de parole à travers les jurisprudences que constituent les condamnations des délits de presse et des actes de diffamation. Au tribunal, les parties impliquées commentent largement les faiblesses du cadre législatif en matière de droit de parole et de presse et argumentent souvent à partir de la charte et de la ligne éditoriale que chaque organe de presse s'est donné.

En réunissant tous les éléments d'un ensemble de circonstances où a lieu l'interaction, il s'agit de parler, comme on vient de le voir à travers les situations que nous avons décrites, de ce que les auteurs désignent par situation de discours définie ainsi :

On appelle **situation de discours** l'ensemble des circonstances au milieu desquelles a lieu une énonciation (écrite ou orale). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où elle prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun possède de ce que l'autre pense de lui), les événements qui ont précédé l'énonciation (notamment les relations qu'ont eues auparavant les interlocuteurs, et les échanges où s'insère l'énonciation en question. (O. Ducrot et J-M. Schaeffer, 1972-1995 : 631).

Ce type d'informations est à recueillir, aussi bien du côté des usagers du centre de soins et du tribunal considérés, que par les linguistes qui les analysent, par l'observation direct des sites et par la documentation à leur sujet. En effet, ces sites sont observables physiquement par leur présence dans le tissu social : des bâtiments qui se distinguent par leur architecture,

médecine palliative (la sophrologie, par exemple) et des actes médico-administratifs (certificats de bonne santé notamment pour la délivrance des cartes de séjour pour les patients étrangers ou pour l'exercice d'une activité sportive donnée; des dispenses pour ceux dont les états de santé ne leur permettent pas de pratiquer une activité sportive; des aides matérielles et financières pour la scolarité des handicapés, etc.).

Dans le cadre de la plaidoirie au tribunal et étant donné le caractère assez fermé au public de cette instance sociale, notre corpus repose sur une somme assez importante d'observations et de notes prises lors des séances auxquelles nous avons assistées. Ces séances se déroulent en présence du public dans une chambre spécialisée dans les affaires de diffamation et de délits de presse. Elles ont lieu la matinée sous la présidence d'un juge secondé par un greffier. Se succèdent à la barre les plaignants et les accusés assistés par leurs avocats respectifs. Les affaires peuvent concerner des particuliers ou des organismes de presse confrontés à des particuliers ou à des organismes privés ou étatiques. Les affaires sont traitées sur la base du code régissant la liberté de la presse et la liberté de parole.

De manière large, on parlera de **contexte étendu (ou macro)**. Ce dernier renvoie à l'ensemble du contexte institutionnel; donc, à une série sans fin d'emboîtements de cadres de paramètres.

Dans le cadre du corpus des consultations, il faut envisager les choses dans un contexte élargi à l'échelle de la politique sanitaire prévalant en France et même dans ses rapports avec le reste du monde. En effet, la politique sanitaire en France occupe une place particulière comparativement à ce qui peut se faire dans le reste du monde. En s'arrêtant sur ses caractéristiques générales, en dehors de tous débats polémiques, on dira que c'est une politique fondée sur la généralisation des soins par la couverture sociale d'un maximum d'actes médicaux. Cela va être valable dans tous les espaces de soins : la médecine libérale et de ville, l'hôpital, les centres de soins socio-médicaux tels que ceux de la médecine de travail, les polycliniques des quartiers, etc. Les centres interuniversitaires de la médecine préventive et de la promotion de la santé trouvent leur place dans ce cadre général de politique sociale de la médecine en interagissant de manière significative par ailleurs avec des organismes sanitaires non gouvernementaux de renommée internationale comme Médecins Sans Frontières ou Médecins du Monde.

il arrive souvent que, lorsque l'étudiant interrogé hésite à répondre, d'autres étudiants viennent au secours de l'étudiant en question en répondant à sa place. Ce qui vient de se passer, c'est que les autres étudiants se sont attribués un statut de destinataire ratifié. Cela constitue une infraction aux règles de distribution de la parole qui, en classe, est du ressort du professeur. Dans ce cas, le professeur peut avoir deux attitudes : ou il confirme la nouvelle situation en acceptant l'intervention des étudiants ; ou il interpelle l'assistance en lui rappelant ses droits et devoirs de participation aux activités de classe : «c'est moi qui donne la parole ici», «vous n'avez pas à répondre à sa place», «levez la main pour prendre la parole». En étant procédurier, il normalise la situation de communication en classe et en ne l'étant pas il concède du terrain pour introduire la part, même infime, des étudiants à apporter des transformations dans l'organisation de la classe.

La notion de **contexte** renvoie communément à la fois à l'environnement verbal qu'à la situation de communication. Envisagée de manière étroite, on parlera de **contexte immédiat (ou micro)** renvoyant ainsi au cadre spatio-temporel et à la situation sociale locale: les participants, le type d'activité où s'inscrit l'interaction, et les règles qui les régissent (contrat de communication, script, etc.). En effet chaque type d'interactions s'inscrit dans un contexte micro et macro particulier.

Un contexte restreint se rapporte à des données puisées dans l'environnement immédiat des productions langagières observées. Ces dernières sont articulées de façon directe aux éléments du contexte.

Dans le cadre de la consultation et plus particulièrement en référence à notre corpus, nous avons affaire à des consultations de type généraliste qui se déroulent dans un centre de soins dit centre interuniversitaire de la médecine préventive et de la promotion de la santé (MIPPS) situé sur le campus universitaire de Grenoble. Il est fréquenté par un public d'étudiants venant d'horizons sociaux et socioculturels différents (patients français venant de différents milieux sociaux et différentes régions de France et patients étrangers maghrébins et d'Afrique noire), attirés par la proximité si l'on pense particulièrement aux patients handicapés et par la gratuité des soins, étant donnée la modestie de leurs ressources financières. C'est un centre où se pratiquent également des soins infirmiers, des actes de

thérapeutique pour le médecin, la même obligation morale de suivre scrupuleusement les prescriptions pour le patient; un arbitrage déontologique quant au secret médical, à la nécessité de porter secours à tout patient sans discrimination dans les limites des dispositions réglementaires, etc.

Un autre exemple: dans le cadre de la plaidoirie au tribunal, nous avons affaire à un cadre participatif composé de plusieurs interactants se démarquant chacun par un rôle et un profil interactionnel bien déterminé. L'avocat représente la partie de la défense interagissant sur un plan horizontal de relations de type égalitaire avec la partie plaignante représentée par un autre avocat. Sur un plan vertical hiérarchique de relations de subordination, les avocats interagissent avec le juge président de séance et instance d'arbitrage qu'il faut gagner à sa cause. Les avocats interagissent également avec le procureur et le greffier, qui structurellement et fonctionnellement, se posent comme instances liées à la fonction du juge. Un autre acteur est présent: c'est le public. Ce dernier est maintenu dans une position passive en tant qu'auditeur témoin.

Dans une acception large, il s'agit de retenir tous les éléments du contexte tels qu'ils sont préétablis et tels qu'ils sont co-élaborés. Dans une acception spécifique, comme chez Goffman, il s'agit de s'arrêter aux éléments relatifs aux rôles interlocutifs potentiels, ce qu'il appelle les **participants ratifiés**. Cela suppose une notion complexifiée du destinataire: entre destinataires directs, ratifiés jouant effectivement un rôle interactionnel (ils sont concernés et peuvent apprécier et réagir) et destinataires indirects, témoins, non désignés jouant ou non un rôle interactionnel (comme dans les conversations de groupe):

Pour l'analyste des interactions, l'étude des positionnements participatifs des acteurs qui repose sur des indices linguistiques plus ou moins fins, souvent non verbaux, constitue un mode d'accès privilégié à la compréhension des forces et des ressources mises en œuvre par les acteurs d'une scène interactive quelconque. (P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002 : 91)

Un exemple de classe peut nous éclairer à ce sujet. Un professeur interroge un étudiant en particulier en le désignant explicitement par son nom et/ou par un geste du bras en sa direction. Dans ce cas on peut dire qu'il a désigné un destinataire ratifié de l'interrogation mettant le reste des étudiants du groupe en situation de destinataires non ratifiés. Cependant,

Prenons un exemple :

A. c'est la toute première fois qu'on se voit
B. oui oui c'est la première fois que je viens ici

Certes, si l'on s'en tient strictement à ce qui est dit dans les deux répliques, on peut toujours dire qu'il s'agit là d'une première rencontre entre deux interlocuteurs et l'échange à deux tours de parole consiste en la confirmation de cet état de fait. Cependant, on gagnerait beaucoup au niveau de la compréhension de ce qui se déroule entre A et B si l'on a des éléments qui peuvent nous permettre de les identifier; nous enrichirons davantage notre compréhension si également on peut identifier le lieu de rencontre «ici» et le type d'activité sociale qui les a réunit. Autrement dit, cet échange peut recevoir des interprétations différentes selon que :

- A est un professeur ou un médecin, un homme ou une femme, etc.
- et B est un élève ou un patient, un homme ou une femme, etc.

Il en sera de même selon que :

- A est médecin à l'hôpital ou médecin de ville, médecin généraliste ou médecin spécialiste, etc.
- B est soigné pour un simple rhume ou pour une pathologie plus grave et plus lourde, etc.
- A est professeur à l'université ou au lycée ;
- B est un étudiant en Licence ou en Post-graduation, etc.

Le cadre participatif est une notion qui compte parmi les paramètres permettant de caractériser une situation de communication. Toute étude de l'interaction verbale et sociale ne peut faire l'économie d'une prise en charge (voire d'une étude) des participants, de leur nombre, de leur qualité et celle des relations qui les unissent lors d'un échange communicatif.

Ainsi, dans le cadre de la consultation en médecine générale, nous avons affaire à un cadre participatif composé de deux interactants réunis dans l'intimité du cabinet médical où s'instaurent entre le médecin et le patient des rapports fondés sur l'expertise suivant des critères institutionnels bien déterminés: une légitimité professionnelle pour le médecin, un motif réel de consultation pour le patient; une obligation morale d'efficacité

S'il y a une notion qui est à la base du renouvellement de la conception du langage et de son analyse, c'est bien la notion de contexte. En effet, c'est la prise en considération du contexte dans lequel s'élaborent les énoncés qui a conduit, dans une large mesure, les sciences du langage à redéfinir leurs objets d'étude et leurs méthodes d'analyse. Les sciences du langage sont sorties du cadre d'une linguistique immanentiste (étudier le fonctionnement interne de la langue) au cadre d'une linguistique des usages de la langue qui, pour être interprétés, doivent être considérés dans leurs rapports aux données non linguistiques.

Cependant, la notion de contexte qui recouvre ces données non linguistiques ou extralinguistiques reçoit dans la littérature théorique diverses définitions qui répondent à des préoccupations divergentes suivant les approches linguistiques. En effet, la conceptualisation de la notion de contexte a connu une évolution en fonction des paramètres que les linguistes décident de retenir ou non, à partir du point de vue qu'ils adoptent. En s'appuyant sur trois situations d'interactions verbales et sociales (en l'occurrence la situation de classe, la plaidoirie au tribunal et plus particulièrement la consultation médicale), nous tenterons dans l'espace de cet article de caractériser en deux points l'évolution de la conceptualisation de la notion de contexte: d'une acception sociologique, plus ou moins statique et cumulative, à une acception sociocognitive plus ou moins dynamique et sélective.

1. Contexte: Cadre participatif

La notion de contexte est la première et la plus pertinente des notions en analyse des interactions verbales parce que c'est la prise en charge des éléments contextuels qui a fait prendre conscience aux analystes du langage de la nécessité de repenser la nature, les fonctions et les valeurs des unités de signification du langage humain suivant un principe selon lequel on ne peut pas parler hors situation: «(...) si l'on définit la signification d'un énoncé non seulement par son contenu informatif, mais aussi par le type de relations que son emploi instaure entre les interlocuteurs, on ne saurait considérer les allusions à la situation comme de simples techniques d'économie.» (O. Ducrot et J-M. Schaeffer, 1972-1995 : 636).

Le contexte : une notion à définir et à paramétrer à l'épreuve des données interactionnelles.

Youcef IMMOUNE
Université D'Alger

ملخــــص

نريد من خلال هذا المقال عرض قراءة تحليلية و تقييمية لمفهوم أحد أهم مصطلحات اللسانيات، ألا وهو مصطلح السياق "*LE CONTEXTE*".

يعتبر هذا المصطلح بالفعل من أهم أثر تطور الدراسات من مجال اللسانيات البنوية إلى مجال اللسانيات الخطابية، التي تعتمد على معطيات حقيقية، أي ممارسات لغوية مختلفة الأبعاد.

بالاعتماد على معطيات خطابية دقيقة ومتنوعة، مشتقة من الواقع الاجتماعي، نريد تتبع درب تطور مفهوم هذا المصطلح من خلال مرحلتين من التنظير: من المرحلة ذات الأبعاد السوسيولوجية إلى المرحلة السوسيوذهنية.

Notes

1. Selon la formulation de Francis BEBEY, écrivain camerounais.

2. In *L'Arbitraire*, Alger, Dar El Ijtihad, 1991.

3. In *Littérature francophone*, anthologie publiée par Nathan en 1992, p 406.

4. In *Chants pour le onze décembre et autres poèmes*, Alger, El Ijtihad, 1963, p. 19.

5. Ibid., p.11.

6. Ibid., p.13.

7. Ibid., p. 14.

8. Ibid., p.15.

9. Ibid., p.15.

10. Ibid., p.15.

11. In *Que ma joie demeure*, Paris, Oswald, 1970, p.29.

12. op.cit., 30.

13. op.cit., p.22. in «Chant chleuh du Haut Atlas»

14. In *Chants pour les nuits de septembre* (en seconde partie de «L'Arbitraire»), op.cit..

15. op.cit., p.92 in «La rôdeuse».

16. op.cit., p.79 in «Ouverture».

17. op.cit., p.23 in «5 juillet».

18. op.cit., p.16 in «Complainte»

19. op.cit., p.26 in « Nuits algériennes ».

20. idem.

21. In ...*Que la joie demeure*, op. cit. p.49 in « Dieu te garde ».

22. Idem. P. 20 in « Lettre à ma femme ».

23. Idem, p.44 in « Luminosité ».

24. Idem., p. 52 in « Mes deux petits princes ».

25. Idem., p.56 in « Ma ville ».

26. Idem., p.35 in « Terre je t'écoute ».

27. Idem., p.43, in « Luminosité ».

28. In *Chants pour le onze décembre et autres poèmes*, op. cit. p.15 in « Complainte ».

29. Formulation empruntée à G.Bachelard, in *La poétique de la rêverie*, p.46.

30. In *Chants pour le onze décembre et autres poèmes*, op. cit. p. 11, in « Aroubi ».

31. In ...*Que ma joie demeure*, op.cit., p. 28, in «Naissance».

pour exprimer sa volonté inébranlable de « secouer ce temps » :

> *« Il est temps de secouer ce temps*
> *privé de sel privé de grâce*
> *Temps en retard sur le jour*
> *Vienne le temps qui marche avec son temps. »*[31]

C'est donc comme une patiente et sereine tentative de persuasion que se présente à nous la poésie de Bachir Hadj Ali, imposant le rêve et l'espoir comme vérités imagées participant d'un processus d'effacement de la douleur (le regard poétique s'élaborant, dans les écrits lus, à partir de l'expérience vécue) pour donner crédibilité au bonheur convoité : « L'espérance [n'est-elle pas], comme l'écrit Joubert dans ses *Pensées*, un emprunt fait au bonheur »?

Cette symbolique qui exprime une idéalisation de la nature humaine se réalise par la médiation de la référence à l'enfance (les fils du poète sont, dans ces vers, les figurants de l'avenir rêvé), symbole d'innocence qui autorise la foi en la victoire du bien sur le mal.

Et quand l'amour de la terre et celui du pays font échos à celui de la femme aimée et de la famille chérie, c'est encore pour témoigner des promesses d'un avenir heureux :

> «*O ma ville ma mère des fières années*
> *Ma joie de t'invoquer et les images de ta peine*
> *Ma tulipe aux enfants tendres*
> *Ali Safia Fatma-Zohra*
> (...)
> *Ma ville vigile de mes amis*
> *J'ai le mal de toi* »[25].

> « *Je t'écoute vivre au rythme de mes aspirations*
> *Je t'écoute chanter le chant de l'an deux mille* »[26],

la communion avec la terre, la ville, la mère, générant symboliquement (cf. la fonction universelle de matrice attribuée à la terre et à la mère) la vie, ici vie meilleure comme le connote, entre autres, l'emploi appréciatif du substantif « le chant ».

Ainsi, à travers les quelques images poétiques dégagées, images qui captent le réel et le constituent en poèmes, s'impose la vision du monde du poète remontant le cours d'une destinée tragique (celle de son peuple et la sienne) pour imposer sa « raison rêveuse »[27], sa

> « ...*nostalgie du passé (qui)*
> *N'est pas une marche arrière* »[28].

En alliant inlassablement l'espoir au vécu honni, le poète semble se poser en héros tragique résolument contre la fatalité des hommes, démasquant l'illusion où qu'elle se trouve, « rêvant les images telles qu'elles s'assemblent dans la rêverie »[29], pour traquer le mal et suggérer indéfiniment sa foi dans la victoire future car

> « *Plus tard plus tard plus tard*
> *Plus tard signifie qrib* »[30].

L'amour, en effet, dans ces poèmes, catalyse une sorte de nouvelle naissance car il est une manière de s'éveiller à la beauté (évidente ou cachée) du monde, ici grâce à celle qui fut ainsi qu'il le suggère souvent-l'illumination de sa vie :

« *O ma douce femme dans la tourmente*
Que tes larmes si elles coulent soient de joie et de fierté
Je n'ai jamais été aussi vivant de vie
Que depuis la découverte de toi »[21].

« *Je t'écris ces mots*
De bien savoir
Que la clameur existe
Elle est mon chant d'espoir »[22].
« *Tu es du verbe le sel gemme*
(...)
Tu es de mes chants la lumière »[23] etc.

Grâce aussi à ceux qu'il nomme affectueusement

« *Mes petits princes*
Du Royaume ressuscité
Mes grands princes
« *des lendemains qui chantent* »[24]

l'espoir étant, dans ces vers, évoqué entre parenthèses (les guillemets fonctionnant ici comme parenthèses introduisant une citation) parce que le poète incarcéré (privé de sa famille) emprunte là une formule largement usitée mais encore fortement suggestive, permettant le dépassement du réalisme et de l'image par la symbolique de la royauté à laquelle réfèrent les métaphores «Mes petits princes», «Mes grands princes », symbolique qui exprime une volonté de puissance et de perfection humaine (donc volonté bien contrôlée), image radieuse d'un devenir illuminé (par le souvenir des êtres chers), image qui se trouve pervertie dans beaucoup d'autres poèmes par celle du tyran(l'oppresseur d'une façon générale, selon les différents contextes historiques dans lesquels s'inscrit la poésie de Bachir Hadj Ali), expression, à ce moment-là, d'une volonté de puissance mal contrôlée.

* dans « Complainte », également :

« *Voici la meute de chiens gras*

Lâchée sur la ville hurlant

Où est le refuge de l'indépendance. »[18]

* dans « Nuits algériennes » :

« *J'ai cherché les veillées d'antan*

Veillées de mariage et de Ramadhan

J'ai rencontré les veilles d'embuscades

Et j'ai vu le sourire des nuits futures. »[19],

célébrant les promesses d'un futur radieux après l'évocation nostalgique des bonheurs anciens par opposition au présent tourmenté, violé par la guerre.

* et :

« *Nuit du quad*

Ciel cœur ouvert

Abaya de prières

Chapelet de bombes

Nuit quadrillée

D'hélicoptères »[20].

Empruntant ici des éléments de la tradition islamique (Leïlat el Qadr = Nuit du Destin ; grâce des élus au cœur ouvert, c'est-à-dire dont les vœux seront exaucés ; nuit de prières, nuit sacrée), le poète les inscrit dans le contexte de la guerre de libération nationale pour traduire une vision bouleversée du vécu d'où est simultanément désamorcée l'angoisse tragique pour laisser entrer, par une porte dérobée(celle des images poétiques qui construisent la strophe, images imprégnées du sacré religieux) l'espoir en une aube meilleure, en une destinée nouvelle, en l'anti-fatalité.

C'est cependant surtout dans les poèmes dédiés à sa femme ou évoquant celle-ci que les images poétiques porteuses d'espérance sont prédominantes et les plus radieuses car fortement marquées par le référent sentimental.

autrement qu'à distance, observateur attentif et fraternel mais physiquement absent, comme si le poète pressentait que lui, ne verrait pas cette Algérie de rêve concrétisée par les images poétiques communiquant un message de libération et d'espoir.

Ainsi, si la magie poétique, grâce au jeu des images, se présentant comme autant de garanties de l'espérance, a permis de fuir la tyrannie du moment, la poésie de Bachir Hadj Ali, ici comme dans d'autres poèmes, se fait aussi confidentielle, mêlant la gravité et l'angoisse discrètement manifeste à la sérénité du rêve espéré pour suggérer que la parole poétique se nourrit de l' "aventure" vécue, celle du poète malade, incarcéré et torturé.

Dans d'autres vers, l'écriture engage le poète dans une vision complexe du réel, réel hanté par la souffrance et la mort mais que jamais pourtant ne déserte l'espoir car, dit Bachir Hadj Ali,

> « *Dans ce ribat de désespérance*
>
> *Je vis je pratique l'ironie*
>
> *Je pleure je ris.* »[13]

« Ironie soyeuse »- précise-t-il ailleurs- qui lui fait concevoir l'écriture poétique comme lieu de duperie, comme clin d'œil complice au lecteur et extension de la conscience collective.

Dans *Chants pour les nuits de septembre*[14], nous la trouvons par exemple, présente :

* dans la nomination périphrastique de la mort :

> « *la rôdeuse* »
>
> qui
>
> «*danse sur les doigts verrouillés du tortionnaire* »(15)

* dans l'allusion aux « libertés démocratiques » (16) ou encore, dans *Chants pour le onze décembre et autre poèmes,*

* à travers la figuration caricaturale des colonisateurs en

> «*Occupants désoccupés avec leur rage, leur bave et leurs chiens casqués.* »[17],

« îlots rieurs »

« cirques ombragées »

« cités verdoyantes »

« villages blancs bleus sans trachome »

« sources annonciatrices de cerisaies »

« vagues blondes »

« bibliothèques cosmiques au clair de lune »

« pièce claire par enfant »

« table transparente par famille »

« nappe fleurie par table »

« pouvoirs d'achats élégants »

« fiancées délivrées des transactions secrètes »

« couples harmonieusement accordés »

« hommes équilibrés en présence de la femme »

« femmes à l'aise en présence de l'homme »

« danses rythmiques sur les stades »

« concerts l'été dans les jardins suspendus »

« marchés persans modernisés »

« mon peuple valeureux cultivé bon »

« mon peuple sans tortures sans prison »

où les éléments du monde quotidien sont enrichis de notations colorées, lumineuses apaisantes, pour transfigurer le réel et traduire la vision exceptionnelle, radieuse et euphorique d'un instant d'écoute intérieure et de communication profonde dérobé au présent vécu suggéré comme oppressif, dysphorique, tout au long du poème par la redondance litanique de «je rêve» qui présuppose l'affrontement des deux mondes mis en opposition, et spécialement dans le dernier vers :

« *Je scrute de mes yeux mes rêves dans ma prison* »[12], le qualifiant « myope » semblant trahir la préoccupation du poète, sa crainte de ne pouvoir être membre actif du rêve, son souci de ne pouvoir y figurer

car, de temps à autre, des images plus sereines viennent démasquer l'illusion d'une fatalité implacable et révèlent un anti-destin, un anti-tragique montrant alors que la révolution avec son cortège de peines et de souffrances, c'est l'anti-fatalité :

> *« J'ai vu planter un décor*
> *Vert et blanc sans étoiles argentées*
> *J'ai vu le croissant et l'étoile centrale*
> *Virer au rouge au feu de la forge*
> *La nostalgie du passé*
> *N'est pas une marche arrière »*[9].
> (…)
> *« A chaque étape change le pays*
> *Mûrissent les enfants*
> *Rajeunissent les vieillards*
> *Ils cherchent la gloire de Dieu*
> *Dans la rose de Waçitti*
> *Et la liberté dans le parfum des lentisques »*[10].

Dans d'autres recueils poétiques également, l'imaginaire de Bachir Hadj Ali est constamment nourri d'images au pouvoir suggestif, ouvrant la voie vers une sorte de « surmonde » aux dimensions du rêve du poète (ses espérances concernant sa vision de l'Algérie présente et future), surmonde dont la découverte pourrait être la raison d'être de ses poèmes.

En ce sens, s'avère particulièrement éclairante la lecture de « Rêves en désordre »[11] dans … *Que la joie demeure*, poème qui se présente comme un inventaire où le poète recense ses espérances- dans les limites étroites de la cellule où il se trouve emprisonné-, à travers une pluralité d'images traduisant une vision euphorique du devenir humain à l'échelle nationale et internationale auquel il aspire.

Images, en effet, qui autorisent l'espoir comme celles, entre autres, de ces

« Le temps n'est plus
Où le café raillait le thé
Ça sent partout la naphtaline
Il y a des képis en vitrine
Souvenir des enfumeurs » (…).

«De la petite mosquée je peux voir
Le pavillon « Coup d'éventail »
(...)
C'est une église sans bail
Où venait prier Massu
Les dimanches sans électrodes »
(…).

« Je mesure l'étendue de leur bêtise
Ils ont cloué Hamidou-er-Rais
Haut sur un mur de la Pointe »[6].
(...)
« C'est pourtant les mêmes visages
Un casque des bottes un fouet »[7].

« J'écoute le chœur
Des condamnés à mort
Maâ toulou' al fadjr
Les sanglots des prisonnières
Aux matins de guillotine
J'écoute le chœur
Des cohortes féminines
Autour de Serkadji
Où êtes-vous heures affolées »[8].
…etc

Mais la succession de ces images morbides, en évoquant un tragique vécu politique obsédant, ne traduit pas pour autant une vision désespérée

Cité des promesses oubliées	*... amandiers en fleurs*
Mères au sein tari	*... colporteurs de l'ironie*
...veuves dans l'ignorance	*jasmin frais*
Brûlés soient les vieux turbans	*douceur des soirs*
....vierges sans vendredi	+
Comme on dit les jours sans pain	*emploi du futur dans les derniers vers, emploi qui à lui seul fait image.*

Evocation de souvenirs dichotomiques marqués par l'ambivalence vie/mort, ouvrant un avenir réconcilié et que traduisent avec plus de force encore les images musicales et sensorielles des vers suivants :

« Nos sanglots se muent
En twalwil you-you-you-you-yih"
"Nous réveillerons l'échanson
Nous chanterons les amoureux
Nous dessinerons une chorégraphie
Sur la touchia Ghrib
Et nous jouerons sur nos scènes
Pourquoi pas
Le cantique des cantiques
Mais plus tard plus tard
Plus tard signifie grib»[5].

Et si le poète puise abondamment dans la matière historique, c'est toujours :

* pour faire surgir de l'ombre, de l'oubli, les visages amis, les martyrs vrais contemporains ou non, connus et moins connus d'où la profusion des noms qui essaiment sa poésie .

* pour dire à sa façon, les failles de l'histoire et montrer que le tragique continue de hanter sa conscience :

Oui même en Chine
Rendez-vous avec l'ami
Oui
Rendez-vous avec notre amour
Oui
Rendez-vous à l'ennemi
Non
(...) »[4].

Sous la musique mélodique des mots les plus quotidiens et les plus chargés de sens que le poète reprend avec insistance s'impose le rythme litanique d'une éloquence concise où les mots tombent comme des pierres pour dire la détermination de l'écrivain à donner crédibilité au rêve, à l'espoir.

«Aroubi», titre d'une autre poème, titre emprunté au domaine musical – et l'on sait le poète fin mélomane, introduit, avec la référence à l'image obsédante du

« *Pigeon mâle*
(...)
Aux ailes bleues »

Des images qui trahissent une vision morcelée mais continue du réel donnant à lire un affrontement du monde nocturne figuré par tout un champ lexical de la mort, de la tristesse, et du monde de clarté et d'amour tranquille traduit par un champ lexical de la vie et de l'espérance :

VS

...une dernière fois	*ailes bleues*
les lilas dépaysés	*pauses*
...le cap des vautours	*graciles*
Leila et son Medjnoun	
L'acier les lances	*chansons frivoles*
Le linceul brûle	*apprends la vigilance*
Casbah claquemurée	*Peins tes ailes comme ta gorge*
...mûriers stériles	*En reflets d'arc-en-ciel*

« *Le poème fait voir le monde parce qu'il est lui-même un monde qui se fait voir.* » J. Garelli.

« *En pleine angoisse, ne perds jamais l'espoir, car la moelle la plus exquise est dans l'os le plus dur.* » Hafiz

« *Sans le rêve, il n'y a pas de poésie possible, et sans poésie, il n'y a pas de vie supportable.* »Valéry-Radot

Quand la justice fléchit sous le joug de la déraison, quand l'esprit doit faire face aux peines et adversités de l'existence, quand retombe l'enthousiasme des «indépendances» et des révolutions… alors, plus que jamais, la voix du poète refusant les défigurations du présent, tentant de « gagner l'autre rive du cœur des hommes »[1], transfigurant le réel, impose le rêve et l'espoir en impératifs absolus, en mots poseurs d'énigme portant dans leur écorce sonore la quête inlassablement poursuivie d'un idéal de vie et de bonheur qui refoule l'angoisse tragique.

Lire Bachir Hadj Ali, en effet, c'est suivre les nombreuses pistes d'un imaginaire bouillonnant de colère et d'espoir qui ne parvient jamais à s'exprimer par une seule voie- celle du constat- témoignage dénonçant l'arbitraire[2] – mais qui trouve son sens à travers les promesses de l'œuvre s'écrivant, la mise en forme poétique et exigeante d'une vision du monde rebelle mais fraternelle qui construit et reconstruit l'espoir en unissant les temps, en projetant l'avenir dans le présent et le présent dans l'avenir, en joignant le rêve au quotidien.

Poésie - conscience qui pose la parole poétique comme une parole autre, refusant « le jeu de la communication ordinaire »[3] pour imposer celui des images - mots exprimant la volonté du poète de redéfinir toutes choses.

Souvenons-nous de *Chant pour le onze décembre*, exaltant la lutte de libération, célébrant la victoire promise, victoire inscrite dans le titre même du recueil :

> « *Rendez-vous avec la liberté*
> *Oui*
> *Rendez-vous avec l'honneur*
> *Oui*
> *Rendez-vous avec le savoir*

Bachir Hadj-Ali ou la parole poétique

A l'épreuve du pathétique : escales éclatées et magie du verbe

Malika HADJ-NACEUR
Université d'Alger

ملخـــص

بشير حاج علي، هذا الشاعر الذي عذبته مثالية الحب الأخوي والاضطهاد الاستعماري قديمه وحديثه والذي يسعى إلى خنق الأمل، هذا الشاعر أمضى حياته كلها متفانيا في خدمة القضية الجزائرية وضد أحكام القدر بصفة عامة.

يدل شعره على هذا بنبرات تثير الشجن لكنها مشبعة بالضوء وبالرمزية. والكلمات التي يخطها في أبيات ذات نغمة مميزة تنشر زمن الأمس وزمن اليوم والزمن المقبل وذلك عبر رؤية متيقظة وسخية لهذا العالم.

مثل كثير من الشعراء البارزين الذين تبقى أسماؤهم مرتبطة بإيمانهم المتألق والخالد بعالم أفضل، فإن بشير حاج علي يستوحي شعره من الواقع المعيش والمأساوي ويغيره إلى ترتيلة تمجد الحب والأمل.

هذه الرؤية التي تسمو على المؤثرات العاطفية وعلى الفن الشعري -"هذا المفهوم" مثلما عبر عن ذلك تريستان تزارا- هو الذي حاولنا تحليله من خلال قراءة لديوانه الشعري.

24. Op. cit. PP. 14-15

25. Mouloud Mammeri : *La Colline oubliée*, Paris, Plon, 1952.

26. Mohamed-Chérif Sahli : *La Colline du Reniement in Le Jeune Musulman*, 2 janvier 1953

27. Mostefa Lacheraf : *La Colline oubliée ou les consciences anachroniques in Le Jeune Musulman*, 13 février 1953.

28. Mouloud Mammeri : *Le Sommeil du Juste*, Paris, Plon, 1955.

29. Kateb Yacine : *Nedjma*, Paris, Seuil, 1956.

NOTES

1. Cf Charles Bonn : *Pour une théorie des lieux d'énonciation dans la communication littéraire maghrébine de langue française*, in Actes de Congrès mondial des littératures de langue française. Italie, Publication de l'Université de Padoue. 1983.
2. Encyclopaedia Universalis : Article *Ethnologie-Ethnographie*, CD, 2003
3. Philippe Lucas. Jean-Claude Vatin : *L'Algérie des anthropologues*, Paris, Maspéro, 1975, P.26
4. Cf : Edward Saïd : *l'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris. Seuil, 1980.
5. Sakina Messaâdi : *Les romancières coloniales et la femme colonisée*, Alger. ENAL, 1990, P.361
6. Cf : Sakina Massaïdi, ibid.
7. Cf Ahmed Lanasri : *La littérature algérienne de l'entre-deux guerres*, Paris, Publisud, 1995
8. Mohamed Ould Cheikh : *Myriam dans les palmes*, Oran, Plaza. 1936
9. Ahmed Sefrioui : *Le Chapelet d'ombre*, Paris. Seuil, 1950
10. Ahmed Sefrioui : *La Boîte à merveilles*, Paris, Seuil, 1954
11. Ibid, P. 8
12. Marc Gontard : *La Violence du texte. La littérature marocaine de langue française*, Paris, Rabat, L'Harmathan/Smer, 1981, P.14
13. Christiane Achour : *Abécédaires en devenir. Idéologie coloniale et langue française en Algérie*, Alger, ENAP, 1985, P.153
14. Ibid. P. 424
15. Fanny Colonna : *Mouloud Feraoun, ethnologie, chroniqueur romancier* - D.E.S Lettres, Université d'Alger, 1967, P. 103
16. Cf : Jeanne Adam : « Influence d'un conte kabyle et de quelques romans coloniaux sur *Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun » in *Actes du Congrès mondial des littératures de langues française*, op. cit.
17. Mouloud Feraoun : *Le Fils du pauvre* – Paris, Seuil, 1954 (1ère édition, en 1950).
18. Mouloud Feraoun : *La Terre et le Sang* – Paris, Seuil, 1953
19. Mouloud Feraoun : *Les Chemins qui montent* – Paris, Seuil, 1957
20. Charles Bonn : Op. cit. PP. 371-372
21. Georges Devereux : *Ethnopsychanalyse complémentariste* – Paris, Flammarion, 1972, PP. 164-165
22. Maurice Maschino : *Les chemins qui montent ou le roman d'un faux monnayeur*, in *Démocratie*, 15 avril 1957.
23. Ce livre est un essai ethnographique consacré à la vie quotidienne et aux us et coutumes kabyles. L'influence de l'ethnographie coloniale y est patente. L'auteur reprend à son propre compte, sans citer les références, certaines analyses ethnographiques coloniales consacrées par temps. Ce texte est une œuvre posthume, éditée par son ami Emmanuel Roblès en 1968, au Seuil, alors qu'il animait la Collection « *Méditerranée* » au sein de cette Maison d'Edition (le livre d'ailleurs est dédié à E. Roblès).

profit de l'appartenance nationale. C'est le crépuscule d'un monde qui meurt pour laisser naître une nouvelle humanité. C'est l'émergence de ce que Jacques Berque appelle «*L'Orient second*». Il est vrai que le temps de la décolonisation a commencé. Avec Dib et surtout Kateb Yacine, l'ethnographie sombre dans les oubliettes de l'Histoire. La parution de *Nedjma* en 1956[29] marque un tournant dans le processus de décolonisation des formes et des langages romanesques. Le choix, déjà, d'une écriture hermétique moderniste et non réaliste interdit toute velléité exotique ou ethnographique. Car le discours ethnographique ne peut se développer et s'épanouir que dans le cadre de la figuration réaliste.

Nedjma, en tant qu'écriture révolutionnaire (dans le sens plein du terme) s'émancipe totalement du poids de l'héritage ethnologique tant colonial qu'autochtone pour expérimenter les pratiques scripturales les plus riches et les plus novatrices pour rendre compte de la déflagration du monde et de la violence de l'Histoire. Ainsi les discours romanesques dominants et ayant trait à la figuration de l'Algérie s'écroulent alors les uns après les autres en perdant leur légitimité de jadis. La subversion katébienne est totale. Elle affecte tout : style, langue, genre, narrativité, structure, expression, forme, contenu, mythe, symbole, etc. Car le projet katébien vise à fonder un imaginaire autre et inédit sur les décombres de l'imaginaire colonial.

et envoûtant des mœurs ancestrales restées intactes à l'abri de la civilisation moderne.

Aux motifs féraouniennes, repris dans le texte, l'auteur ajoute toute une variété de thèmes, d'images, de figures, de mythes et de symboles. A la froideur de la description féraounienne, l'auteur préfère le rêve, l'émotion, le tragique et l'enchantement. Même le destin des personnages répond en écho aux thèmes éternels de la tragédie grecque.

Le roman de Mammeri s'inscrit (dialectiquement, il est vrai) dans la continuité du roman ethnographique de coloration exotique. L'univers du paysan est gouverné par une durée atemporelle. Un monde à l'état de nature où l'être humain se confond avec les règnes végétal, minéral et animal. Une vie indifférenciée qui rappelle, en quelque sorte, les harmonies mythiques relatives aux récits des origines et de l'*illo tempore*.

L'accueil réservé aux romans de Feraoun et au premier roman de Mammeri, par la Métropole, est laudatif dans l'ensemble. En effet, cette critique voit dans ces romans un exemple éclatant de la réussite et du triomphe de l'école française et de la mission civilisatrice de la France en Algérie. Des prix littéraires leurs sont décernés en France, comme en Algérie, une manière de récupérer cette littérature «mineure» et renforcer sa dépendance vis-à-vis de la littérature du «Centre» qui détient exclusivement le monopole de la reconnaissance.

Quant à la critique nationaliste algérienne, elle fut particulièrement sévère et indignée à l'encontre de Mammeri accusé de passéisme, de régionalisme, voire de soumission au colonialisme. Mohamed-Chérif Sahli titre, dans *Le Jeune Musulman*, «La Colline du reniement[26]», pour dénoncer sévèrement ce roman. Mostefa Lacheraf parle, à ce propos, de « *La Colline oubliée ou les consciences anachroniques*[27]». Ces critiques virulentes ont touché de plein fouet l'écrivain qui change radicalement d'optique dans son deuxième roman «*Le Sommeil du juste*» (1955)[28] pour opérer tout un travail de distanciation et de subversion des langages ethnographiques. Dans ce roman, il n'est plus question de la clôture d'un espace coupé arbitrairement de son environnement nourricier et salvateur. L'Algérie, en tant que patrie, nation et société constitue le cadre global de l'Histoire. C'est l'Algérie toute entière, qui souffre et lutte, qui est mise en cause. Les anciennes appartenances tribales et régionales s'effacent au

l'Autre : «Le fascisme, disait Barthes, ce n'est pas empêcher de dire, mais, c'est obliger à dire». En effet, la colonisation n'est pas seulement celle de la terre, de l'espace et de l'environnement. Elle est aussi celle du dire, du sentir et du réfléchir.

Le discours de Feraoun est donc surdéterméniné par les conditions de sa production et de son énonciation. Mais la littérature n'est jamais univoque et monosémique. La polysémie est une donnée consubstantielle à la littérature. Même le roman à thèse, en dépit de son didactisme et de sa transparence, ne peut évincer totalement l'ambiguïté et la polysémie de l'œuvre. D'ailleurs, l'œuvre sécrète sa propre idéologie qui ne coïncide pas nécessairement avec celle de l'auteur, comme l'a montré Lukacs dans ses études sur Balzac. Ainsi la lecture au premier degré des œuvres de Feraoun ne restitue pas tous les enjeux de cette problématique. Elle aboutit souvent à une condamnation pure et simple de ces productions dont la signification est réduite à une simple reproduction «naïve» et «aliénée» de l'idéologie coloniale. Les avancées méthodologiques de la critique moderne nous invite à une relecture de l'œuvre féraounienne en tenant compte des apories et des contradictions intrinsèques à l'œuvre. Cette dernière doit se lire à plusieurs niveaux : niveaux du discours manifeste, niveau du discours latent, niveau du récit ainsi que celui de l'Histoire, de la langue et de l'écriture.

Par ailleurs, les deux romans de Feraoun s'achèvent sur des dénouements tragiques (mort des deux personnages principaux). Ces deux issues condamnent implicitement le système colonial, dans la mesure où elles suggèrent l'impossibilité pour l'autochtone (notamment l'assimilé) de s'assumer en tant qu'humanité dans un contexte colonial.

Feraoun, qui est passé maître dans l'écriture ethnographique, ne laisse pas les autres indifférents. Il est vite rejoint par Mouloud Mammeri, un autre chantre du génie de lieu et de la tradition culturelle montagnarde. Mammeri est né au roman avec *La Colline oubliée* (1952)[25], qui marque un tournant dans l'affermissement de cette jeune littérature romanesque algérienne (on évoque souvent la génération (1952).

Très imprégné d'humanités classiques et de littérature des lumières, le romancier nous décrit avec beaucoup de poésie ce monde étrange, insolite

et coutumes de sa région natale. Il esquisse alors les contours de tout un musée traditionnel : il est question du village, de la Djemâa, de Timchret, du marché, des bergères, de la fontaine et des travaux quotidiens.

Sartre parlerait, à ce propos, de «mauvaise conscience», d'autres évoqueraient «l'aliénation culturelle», certains y verraient le drame de l'écrivain colonisé tiraillé entre deux impossibilités qui se neutralisent mutuellement : le monde du colonisateur et le monde du colonisé.

Mais l'exigence d'une rigueur méthodologique et épistémologique nécessite la prise en compte de certains paramètres indispensables à l'intelligence de cette œuvre. Les théories de la lecture nous invitent aujourd'hui à adopter certain relativisme pour saisir la signification profonde de l'œuvre. En effet, le critique qui replace ces textes dans leur historicité réelle ne peut que « comprendre » la démarche de Feraoun, et peut-être lui rendre justice. Ce dernier, se mouvant, dans un espace saturé et occupé exclusivement par le roman colonial, se trouve condamné à la litote, au non-dit, au mode allusif et à l'écriture de la « clandestinité ». Le renversement de la dialectique du Même et de l'Autre qui sous-tend son œuvre a permis l'émergence (certes timide) d'une parole autochtone autre. L'occultation du colonisateur peut même être interprétée comme un meurtre symbolique de l'Autre, comme le suggère Marc Gontard : « Si les Français sont totalement absents de ses récits, peut-être faut-il voir là justement une volonté de négation de l'Autre, une sorte de meurtre scriptural du colonisateur dont la présence est effacée et l'influence profondément niée. (...) En outre, les récits de Sefrioui, comme en Algérie, ceux de Mouloud Feraoun, témoignent d'une affirmation de son « moi » culturel. Il semble aujourd'hui évident que la tâche des premiers écrivains maghrébins de langue française ait été de réagir contre la littérature des Français sur le Maghreb [(24)]».

Une œuvre romanesque ne naît pas du vide. Il lui faut un modèle, une sorte de fil d'Ariane pour accomplir ce parcours initiatique, s'individualiser et émerger à la vie romanesque. Ce modèle authentifiant qui sert de point d'appui à l'œuvre de Feraoun est le roman colonial qui a fourni à la colonisation les catégories idéologiques et esthétiques de sa légitimation. Il y a donc une sorte de surdétermination au plan de la thématique et au plan de l'expression. Car l'espace de la parole fait partie du monopole de

aux mutations profondes de la société algérienne dans son ensemble. Obsédé par «l'archaïsme», il reproduit une vision fixiste et stérile du monde. D'ailleurs, au plan ethnologique, cette vision est dangereuse et draine le pire, comme l'explique J. Devereux : «toute ethnie incapable d'admettre ce fait élémentaire se condamne elle-même dissociativement, à dériver lentement, en tant que «système clos», vers un manque de sens total. Ce faisant, elle se fait dériver elle-même et l'humanité toute entière pour aboutir à un arrêt total, et annihile graduellement l'individu qui, se réclamant d'une telle identité ethnique *purement dissociative*, se réduit lui-même à une simple unidimensionnalité[21] ».

Dans son troisième roman, *Les Chemins qui Montent*, publié en 1957, en pleine révolution, l'auteur fait la sourde oreille, au cataclysme qui frappe la société algérienne. Ainsi, il est toujours question de description ethnographique des us et coutumes d'un village isolé du monde et resté à l'abri des secousses de l'histoire. Comme l'actualité sanglante dicte un autre discours qui serait adapté aux nouvelles réalités, ce roman fut sévèrement critiqué par les nationalistes. Un Français, militant en faveur du FLN, réagit violemment contre ce roman en écrivant un article « incendiaire » dans la revue marocaine *Démocrate* (1er Avril 1957) et dont le titre est très significatif à cet égard : «Les Chemins qui montent ou le roman d'un faux monnayeur».

L'auteur de l'article condamne sévèrement le roman de Feraoun en lui reprochant sa soumission à l'idéologie coloniale et son mutisme devant les crimes de la colonisation. Pour lui, ce roman sert directement la cause de l'oppresseur. Il écrit : «Un drame sentimental dans un village kabyle, un village bouclé sur lui-même, plaqué en haut d'une colline en dehors de l'histoire. (...) Tandis qu'avec ses camarades, l'intellectuel algérien fait la révolution le pense-petit du village, lui, fait son journal intime. (...) Les chemins qui montent? Mais non ! Les chemins qui glissent tout doucement vers le gouffre. Roman d'un raté, qui est aussi un roman raté[22]».

Feraoun ne s'est pas contenté de figurer l'univers ethnographique par le biais de la représentation romanesque, il a choisi aussi de faire oeuvre de pur ethnographe en consacrant un livre intitulé «Jours de Kabylie» (illustré par les dessins de Brouty) à la description ethnographique des us

Le recours également aux langages autobiographiques chez Feraoun, surtout dans son premier roman, favorise tout particulièrement la description minutieuse de l'univers traditionnel de l'enfance[16].

Homme-frontière, ou passeur de cultures, Feraoun s'attache à décrire les manifestations extérieures d'une culture traditionnelle propre au groupe de montagnards, isolé dans le temps et dans l'espace et coupées de toute historicité. L'accent est mis essentiellement sur les survivances, les us et les coutumes, les travaux et les jours. Pour garantir le « pacte ethnographique », qui nécessite la présence du regard extérieur, plus ou moins objectif, plus ou moins attentif, à l'« étrangeté ». L'auteur introduit le regard du «touriste» (destinataire) dans *Le Fils du pauvre*[17]. Pour les deux autres romans, *La Terre et le Sang* **(1953)**[18] **et *Les Chemins qui montent*** **(1957)**[19], la caution extérieure est représentée par l'émigré, la femme française et la jeune chrétienne. Ainsi, l'Autre, l'étranger (en l'occurrence le Français) est le seul à conférer à cette vie sens et signification. Evoquant cette obsession de l'Autre, dans *Le Fils du pauvre*, Charles Bonn écrit : « Aussi le retournement du regard exotique des touristes qui annonce le narrateur au chapitre 1 (...) n'en est pas véritablement un. En plaidant pour plus de réalisme au nom de la seule banalité du référent, le narrateur ne sort pas de l'illusion réaliste. Il la renforce au contraire, en consolidant le point de vue choisi, qui est celui du visiteur, même rectifié. (...) C'est toujours de ce visiteur que la caution et le jugement sont sollicités. Et c'est également de ce dernier que sera satisfaite la curiosité ethnographique, puisque le roman commence par des descriptions «standard». De la même façon, le discours ethnographique intervient souvent dans le récit singulier pour en généraliser le sens[20]».

Son deuxième roman, *La Terre et le Sang*, comme l'indique le titre, tente de concilier deux exigences complémentaires : l'ethnographie et l'ethnologie à travers une fusion du génie du lieu et de l'esprit de la race. Autrement dit, la territorialité, dans son autarcie, n'acquiert sa véritable signification que dans la mesure où elle est l'expression d'une personnalité ethnique. Victime du «mythe kabyle», pièce maîtresse de l'idéologie coloniale en Algérie, Feraoun extrait d'une manière agressive cette région de son environnement national qui lui fournit son cadre naturel. Les critiques n'ont pas manqué d'observer que l'auteur, toujours conséquent avec lui-même, occulte et tait tout ce qui a trait à la dynamique sociale et

instruments bizarres. J'entendais des *you-you*. Les robes étaient bleu ciel, tantôt rouge sang, parfois d'un jaune flamboyant[11]». C'est le plaisir des sens : les couleurs, les odeurs, les sons et les senteurs. Autrement dit, tous les ingrédients de l'ethnographie et de l'exotisme. Il s'agit d'une auto ethnographie qui reproduit les codes et les modèles d'écriture imposés par l'institution scolaire et l'horizon d'attente colonial. Marc Gontard n'a pas manqué de souligner ce phénomène : «Il est vrai que Sefrioui use des procédés exotiques, s'adressant dès lors, de manière privilégiée à un public étranger (français en l'occurrence)[12]».

Bien que la littérature maghrébine réussisse à inverser, dans la communication littéraire, la dialectique du Même et de l'Autre, elle n'en continue pas moins à reproduire (certes avec quelques différences) les mêmes topoï connus dans la littérature ethnographique coloniale. Ces langages qui changent de bord, de lieux dénonciation, et par conséquent de signification, continuent néanmoins à véhiculer des références idéologiques assimilationnistes et aliénantes.

Cette reprise de la parole d'autrui sur soi qui n'est autre chose qu'une «intériorisation d'une infériorisation[13]», selon l'expression de Christiane Achour. Il s'agit d'un phénomène constant dans les romans de Feraoun qui ne s'est jamais départi, même aux moments les plus tragiques de la Révolution, de cette posture pour le moins paradoxale pour un écrivain vivant tragiquement le calvaire de sa communauté en péril : «L'enseignement colonial, écrit Christiane Achour, aboutit pour le colonisé à la dépréciation de sa propre histoire et de sa propre société. Et même lorsqu'il leur donne une place de choix dans son œuvre, l'écrivain (…) a tendance à les apprécier avec les yeux du maître[14]».

Le passage de Feraoun à l'Ecole Normale supérieure de Bouzaréah, dans les années trente, semble avoir été déterminant dans sa formation littéraire. C'est dans ce bastion de l'idéologie coloniale où s'élaborent et s'expérimentent les Appareils idéologiques d'Etat, que l'écrivain a subi un «dressage» ethnologique qui l'a marqué pour toute la vie : « Feraoun et ses condisciples, écrit Fanny Colonna, reçurent donc les dernières flambées de cet enthousiasme ethnologique qui, né dans l'armée avec la seconde moitié du 19ème siècle, se poursuit au début du siècle dans les milieux universitaires et para-universitaires[15]».

écrivains, révèle l'état de conditionnement littéraire auquel se sont trouvés confrontés ces premiers écrits. Il arrive même que le titre reproduit, condense et programme la lisibilité exotique du roman, comme c'est le cas pour le roman intitulé *Myriam dans les palmes*[8] de Mohamed Ould Cheikh. En effet, le titre renvoie ici, à la manière d'une «carte postale» insolite, à toute un ensemble de stéréotypes et de clichés sans cesse ressassés par l'exotisme (oasis, désert, palmeraies, envoûtement, désir, fantasme, femme fatale, etc.).

Lorsque la littérature algérienne émerge timidement, **à** l'aube des années cinquante, elle s'est trouvée confrontée à la saturation ethnographique coloniale qui dominaient exclusivement et sans partage l'espace romanesque coloniale. Aucun écart n'est toléré. Aussi, l'écrivain algérien ne peut-il se mouvoir que difficilement à l'intérieur de cette clôture qui lui impose ses codes, ses langages et ses modèles d'écriture. Il écrit **sous** haute surveillance, ce qui explique le recours à la litote, à l'euphémisme et au non-dit.

Ce qui est valable pour le roman algérien, l'est également pour le roman maghrébin de langue française dans son ensemble. La phase ethnographique devient ainsi le passage obligé pour l'individuation et l'émergence des premiers romans de la génération des années cinquante.

Ahmed Sefrioui, au Maroc, illustre à merveille cette naissance au roman et à l'ethnographie. Dans son recueil de nouvelles, *Le Chapelet d'ambre* (1950)[9], ainsi que dans son premier roman intitulé *La Boîte à merveilles* (1954)[10], la culture originelle est décrite et saisie à travers l'optique ethnographique, pour entrer dans les vues du lecteur métropolitain, seules garantie de la reconnaissance et de l'excellence. La culture originelle, ou du moins ce qui en reste, est offerte au regard de l'Autre, seul détenteur du code de la lisibilité. Dès les débuts du roman, le lecteur est mis en présence de ce monde étrange et fascinant du rituel et de l'exorcisme : « Elle s'offrait, une fois par mois une séance de musique et de danse nègre. Des nuages de benjoin emplissait la maison et les crotales et les guimbris nous empêchaient de dormir toute la nuit.

Je ne comprenais rien au rituel compliqué qui se déroulait au rez-de-chaussée. De notre fenêtre du deuxième étage, je distinguais, à travers la fumée des aromates, les silhouettes gesticuler. Elles faisaient tinter leurs

Le discours ethnographique colonial devient ainsi l'espace du meurtre de l'« indigène». L'Algérien doit mourir dans la représentation et dans l'imaginaire de l'occupant. **Sartre disait, à** juste titre : «Le regard d'autrui, c'est l'enfer». Dans cette «Nuit coloniale», l'autochtone est destiné avant tout à enrichir et à nourrir le «musée» colonial. Le développement du mythe du «primitif», du «magique» ne peut être appréhendé qu'en tant que langages et signes d'une volonté de puissance et d'un désir de meurtre et d'ethnocide[4].

L'Algérie, pays des contrastes et porte du nouvel Orient, devient, grâce à son immensité désertique, à ses oasis, à ses palmeraies, à ses montagnes, à sa faune et à sa flore, à ses odeurs et à ses couleurs et à sa mer ensorceleuse, devient, pour les romantiques et les passionnés d'exotisme, un pays d'évasion d'enivrement et de sensations voluptueuses.

Pour l'Européen, rêveur des grands espaces et des pays lointains, l'Algérie devient cette terre d'Afrique à la fois mystérieuse et pleine de sensations : «Je sens, donc j'existe». Les romantiques de tous bords, les décadents, les grands écrivains français affluent à la recherche des «nourritures terrestres», selon le titre du livre d'André Gide. L'Orient de tous les risques et de tous les dangers attire peu d'artistes, d'écrivains et de voyageurs. L'Algérie porte d'Orient, «pacifiée» et conquise, semble représenter dans l'imaginaire français un Orient fabuleux, un Orient digne des 1001 nuits. Sakina Messaadi écrit à ce sujet : «L'évocation de certains tableaux de l'Orient magique, fastueux et charmant par sa nature florissante, son abondance, ses richesses précieuses, ses voluptés sensuelles est là pour répondre à son goût de l'évasion et du merveilleux. Le lecteur est ainsi transporté dans un monde de rêves, de faste où la beauté de la nature généreuse rappelle les délices des jardins exotiques des palais royaux. Il est question alors de palmeraies, d'orange et d'une variété foisonnante de fleurs et de senteurs[5]».

Des femmes écrivains ajoutent à ces descriptions ethnographiques un parfum d'exotisme et une coloration «orientale» dignes des grands contes orientaux[6].

Les écrivains algériens qui ont écrit entre les deux guerres[7], ont reproduit fidèlement cet horizon d'attente ancré dans l'imaginaire colonial. L'imprégnation du modèle ethnographique dominant, chez ces

us et coutumes, etc. Le sociologue Jean Caseneuve nous fournit, dans ce domaine, une définition pertinente et judicieuse : «On appelle ethnographie la description minutieuse des groupes sociaux et plus particulièrement des tribus primitives. Elle tend à présenter des monographies, des relevés à peu près complets de tout ce qui concerne une petite collectivité facile à isoler. Elle fournit ainsi les documents et les matériaux de base sur lesquels s'exerce la réflexion de l'ethnologue, qui les utilise de façon comparative et en tendant vers la synthèse[2]».

S'agissant de l'Algérie, les recherches ethnographiques sont avant tout l'œuvre de l'occupation. Elles relèvent essentiellement, surtout à leurs débuts, des considérations d'ordre militaire et stratégique. C'est la dialectique du sens/ puissance et du savoir/pouvoir. En effet, la conquête militaire va de pair avec une stratégie d'apprivoisement et de domestication de l'univers culturel et existentiel du colonisé.

Avec le début du vingtième siècle, s'amorce progressivement une nouvelle orientation dans les recherches ethnographiques. Progressivement, les civils, les universitaires, les chercheurs remplacent les militaires, sans que l'idéologie coloniale qui sous-tend ces pratiques en en soit trop affectée. Les auteurs de *L'Algérie des anthropologues* voient cette entreprise de «néantisation» de l'Algérien une sorte d'ethnocide. Désormais, l'Algérien, vu par le regard colonial, n'est qu'une ombre de lui-même : « L'affirmation d'un régime colonial civil étendu à des populations nouvelles a livré ces populations non seulement à l'administration du gouverneur général et aux colons, mais aussi aux amateurs-ethnographes et anthropologues venus de tous bords. De cet Algérien réduit à leur merci, il n'y avait plus grand-chose à connaître, donc chacun pouvait tout en dire. Inutile d'approfondir. Le «superficiel» du musulman suffisait pour l'extirper. Ce qui importait désormais était moins l'indigène en soi que ce qui en serait dit. L'Algérien disparaissait au profit de son apparence, de l'image de lui qu'entendait en donner la majorité coloniale. Le monopole du regard, de l'observation, de l'explication allait être étranger. (...) Devenu objet, l'Algérien tendait à disparaître du champ d'observation. Il n'existait plus dans l'esprit de celui s'estimant son vainqueur, sinon comme abstraction. La découverte originelle avait aboutit à une première négation, étape numéro un du procès d'ensauvagement de l'Algérie[3]».

Cette étude est axée essentiellement sur la problématique du roman ethnographique féraounien. Mais s'agissant de cet écrivain, nous avons estimé nécessaire de dévoiler les textes ethnographiques coloniaux qui ont servi de «surmoi» et de modèle d'écriture pour l'auteur. Nous avons montré comment les fantasmes de la volonté de puissance et de domination ont sécrété un savoir ethnographique et exotique qui a fonctionné, au plan de l'imaginaire, comme une entreprise de meurtre et d'ethnocide. L'exotisme, le folklore et l'ethnographie ont reproduit dans le contexte de l'occupation les présupposés idéologiques et les catégories esthétiques de la symbolique coloniale.

Feraoun, en dépit de son inversion de la dialectique du Même et de l'Autre et en dépit de son projet auto-ethnographique, reproduit les poncifs, les clichés et les stéréotypes, longtemps érigés comme valeurs absolues dans le roman colonial

Nous avons essayé de montrer l'aporie des textes féraouniens, leur ambiguïté et leur ancrage culturel et idéologique pour esquisser les contours d'une nouvelle lisibilité. Nous avons montré aussi que la décolonisation, en tant que processus révolutionnaire a libéré l'imaginaire romanesque algérien de cette aliénation et de cet «ensauvagement».

Pour approcher le roman ethnographique, il serait intéressant d'élucider d'abord la notion d'ethnographie qui est indissolublement liée à l'ethnologie. Car elle est, pour beaucoup d'ethnologues, la partie descriptive de l'ethnologie. **Elle** s'apparente également à l'anthropologie. Née au dix-neuvième siècle, avec l'ethnologie et l'anthropologie, elle était destinée essentiellement à l'étude descriptive des communautés humaines non européennes et vivant à l'état «archaïque» et «primitif». Elle est aussi liée à l'exotisme[1] et à la littérature de voyage; les grands ethnographes sont aussi de grands voyageurs passionnés de merveilleux, d'insolite et de sensations voluptueuses.

Les chercheurs estiment que l'ethnographie est une discipline pratique, basée sur le travail de terrain et fournissant à l'ethnologue les monographies, les descriptions, les documents, les observations et les objets en vue d'échafauder des synthèses et des constructions théoriques. Elle est la manifestation extérieure des faits de culture : l'habitat, l'habit, la nourriture, le travail, les techniques, les comportements, les conduites, les

Mouloud Feraoun fondateur du roman ethnographique algérien

Tayeb Bouderbala
Université de Batna

ملخــــص

تسعى هذه الدراسة للكشف عن جنس روائي احتل الصدارة في البدايات الأولى للرواية الجزائرية ذات التعبير الفرنسي. إنها الرواية **الاتنوغرافية** التي يمثلها أحسن تمثيل الأديب **مولود فرعون** (1913-1962) برواياته الثلاث: "**نجل الفقير**"، "**الأرض والدم**"، "**الدروب الوعرة**".

لقد تأثر الروائي بالرواية **الاتنوغرافية** الاستعمارية التي كانت مهينة على فضاء المتخيل الروائي في الجزائر خلال النصف الأول من القرن العشرين، والتي قدمت صورة مشوهة عن المجتمع الجزائري، تعد من قبيل القتل الرمزي للإنسان الجزائري.

تأثر **مولود فرعون** بهذه الرؤية **الكولونيالية**، ولكنه استغل هامش الحرية، فقلب جدلية الهوية والاختلاف (**الأنا والآخر**) ليؤسس استراتيجية روائية تواصلية جديدة تضع ثقافة الذات في المركز. ورغم محدودية هذه النظرة إلا أنها استطاعت أن تسهم في التأسيس لأدب جزائري مستقل ومتميز في مواجهة سياسة الطمس الثقافي **الكولونيالي**. وهكذا استطاع المتخيل الروائي الجزائري شق طريقه نحو بعث ثقافة جزائرية عصرية.

NOTES ET REFERENCES BIBLIOGRAFIQUES

1. Albert S. Gérard, *Essai d'histoire littéraire africaine*, Sherbrooke, Naaman, 1984, p.158.

2. Paris, Silex, 1984, p.482.

3. Eileen Julien, *African novels and the question of orality*, Bloomington, Indiana University Press, 1992, p.107.

4 T. Todorov, *Les catégories du récit littéraire*, in Communications 8 : L'analyse structurale du récit, Paris, Seuil, 1981pp. 158-169.

5. Mongo Béti, *Le roi miraculé*, Paris, Corréa,1958.

6. Ahmadou Kourouma, *Le soleil des indépendances*, Paris, Seuil, 1970.

7. Ngugi Wa Thiong'o, *Moving the centre*, Londres, James Currey, 1993,p. 61.

8. Le nom propre dans *La carte d'identité* de J. M. Adiaffi. Entre référence et signifiance. Mémoire de Magister non publié, Université d'Alger, 2000.

9. Séwanou Dabla, *Nouvelles écritures africaines*, L'harmattan, 1986, p. 233 : Eileen Julien, op. cit., p.114.

10. Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence Africaine,1956 ; Albert Memmi, Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur, Paris, Corréa, 1957 ; Frantz Fanon, Les damnés de la terre, Paris, Maspéro, 1961.

11. Paris, Julliard, 1961. Préface de Vincent Monteil.

12. Pius Kashama, op. cit ., p.482.

13. Cité par Yves Benot, *in Indépendances africaines*, idéologies et réalités II, Paris, Maspéro, 1975, p.78.

14. Ibid.

15. Léopold Sédar Senghor, Liberté 3 : *Négritude et civilisation de l'universel*, Paris, Seuil, 1977.

(technologique) comme inéluctable condition de notre liberté»[14]. Ainsi, pour Towa comme pour d'autres penseurs de gauche dans sa lignée (Paulin Houtondji, Stanislas Adotévi, etc), les sociétés africaines ne forceront le respect que si elles parviennent à s'illustrer dans les domaines de la science et de la technologie, et ainsi rejoindre le monde occidental sur ce terrain. On peut penser en tout cas qu'Adiaffi se limite à une vision d'enfermement sur soi et sur son passé, et rejetant toute forme d'enrichissement culturel provenant d'autres horizons.

En conclusion, le roman d'Adiaffi progresse au moyen d'une présentation symbolique de situations qui ont sans aucun doute caractérisé l'histoire de son pays, et de l'Afrique en général. C'est par le procédé de l'allégorie qu'il «révise» avec véhémence l'idéologie coloniale, de même qu'il reprend -avec peu d'originalité- les thèses d'après- guerre valorisant la culture de ce continent, marquées chez les francophones par la Négritude. Si rien de novateur n'apparaît dans le message de ce romancier, on notera cependant un usage pertinent du motif de la quête initiatique et mystique menant à une redécouverte de l'identité africaine. Le mode allégorique permet également à l'auteur d'intervenir avec force pour insister sur la nécessité de faire l'inventaire des valeurs africaines, et de mettre en avant un système de pensée qui privilégie l'humanisme et l'esprit communautaire, tel qu'il a été promu par les tenants de la *Négritude, sans toutefois relier cette négritude à la « civilisation de l'universel», chère à* Senghor[15].

réclament et qui enfin survient, semble annoncer la purification et le renouveau tant souhaités. Par ailleurs, la description des lieux sacrés visités reflète une volonté de récupération de tous les fragments éparpillés *d'une culture viable*, mais à reconstituer. A l'occasion de la visite du sanctuaire sacré du trône, le boubou du grand-père de Mélédouman, Bénié Kouamé, exposé comme objet à vénérer, prend une signification particulière. Il est signalé pour avoir appartenu à un grand résistant contre l'avancée coloniale en Afrique, et prend valeur de symbole de courage et de dignité :

Avec ce boubou, rapporte l'histoire, il pouvait d'une part se rendre invisible aux ennemis, et d'autre part passer au travers de toutes les fusillades, surtout les plus furieuses. Ce n'est pas une légende, ce sont des faits qui se sont réellement passés : puisque ce boubou est conservé comme une relique, il doit y avoir une raison (p.140).

C'est par cette série d'éléments symboliques que l'auteur entend exprimer son souhait d'un renouveau africain passant par une reconnaissance et une récupération des valeurs identitaires. Au terme de la quête (et en même temps enquête), le fait que Mélédouman retrouve sa carte d'identité, et recouvre la vue aussi, ouvre des perspectives de renouveau et d'espoir.

La position d'Adiaffi s'inscrit sans conteste dans une logique de Négritude «totale», c'est à dire à la fois historique (Césaire) et culturelle (Senghor), et c'est ce qui constitue sa particularité : l'homme noir ne doit éprouver aucune gêne à accuser son oppresseur et à contester son message de «progrès», malgré ses indéniables percées scientifiques et technologiques ; en parallèle, il est appelé à se redéfinir dans son univers, en privilégiant les valeurs authentiquement africaines. Adiaffi fait œuvre d'idéologue, mais aussi d'«ethnophilosophe, pour reprendre l'appellation de Martien Towa. Celui-ci justement exprime son désaccord sur une position tendant vers la tradition qu'il juge passéiste. Si pour l'Africain nostalgique de son passé, il est parfois agréable de «retourner aux sources» et «prendre un bain de jouvence», il convient surtout d'avoir une appréciation synchronique des réalités africaines. Towa écrit en effet : «la négritude senghorienne et l'ethnophilosophie qui cherche à la prolonger entretiennent l'illusion que l'Afrique pourrait apporter un 'supplément d'âme'»[13]. Selon lui, il est impératif de poursuivre» la quête des voies et moyens de la puissance

Si donc dans la première moitié du roman prédominent l'anecdote comique ou satirique et la caricature pour souligner les injustices, des techniques plus modernistes prédominent dans la seconde. Ainsi, les genres sont mélangés, les interrogations et les suppliques du héros sont notamment rendues plus poignantes par des passages en vers libres, comme celui où le vieillard s'adresse à l'ancêtre fondateur pour lui dire son désarroi :

Le blanc me demande ma carte d'identité
Mon frère Anoh Asséman.
Il faut que je la retrouve.
C'est une question de vie ou de mort.
Mon frère Anoh Asséman
Me voici
Nu
Aveugle
Torturé
Accablé
Le fer aux pieds
De lourdes chaînes
Des chaînes enragées
Des menottes
Des scies pestiférées
A mes poignets sanglants
A la recherche de ma carte d'identité perdue. (p.61)

L'onirisme et le surréalisme sont utilisés comme supports de la symbolique de la quête. Nous apprenons que Mélédouman perd la vue, ce qui représenterait le désarroi moral de l'Afrique : il ne peut poursuivre ses recherches que grâce à Ebah Yah, sa «petite fille féconde», -indication d'un avenir plus prometteur pour la société ; son univers devient cauchemardesque, sa maison disparaît, signe de perte des repères culturels ; la veuve qu'il rencontre sur son chemin lui apprend que son mari s'appelait Mélédouman, et donc sa présence sur terre devient absurde : voir ici peut-être un impératif de relier constamment le présent au passé pour pérenniser ses valeurs; il traverse un champ d'immondices et d'excréments, signe de misère et de turpitude dans le royaume ; enfin, la pluie que les deux marcheurs

Rejetant symboliquement une culture qui selon lui détruit l'homme et compromet son équilibre spirituel, Adiaffi charge son héros de retrouver son identité, et par là même, celle de son peuple, non plus par les signes graphiques propres au Européens (la carte d'identité), mais par ceux imprimés dans sa propre culture (signe de la recherche d'une désaliénation et d'une affirmation de soi). Déjà, au début du roman, Mélédouman revendique sa façon de s'identifier en montrant sa scarification tribale :

"Sur cette joue, cette marque que vous voyez, c'est ma carte d'idendité. J'ai sur mon corps d'autres marques qui concourent à la même démonstration (...) Mon sang est ma meilleure identité" (p.28)

Plus loin, il s'exprime par l'anaphore pour clamer son identité à l'aide de ses repères africains :

"Identifié par l'histoire. Identifié par la terre, cette terre qui est sous mes pieds, qui m'a vu naître et qui sera ma dernière demeure. Identifié par le soleil qui est sur nos têtes, l'immense ciel. Identifié par la population. Qui dans ce royaume ne me connaît pas?" (p.29)

Cependant, l'œuvre ne prend sa dimension allégorique véritable que par «la quête initiatique»[12] que le vieillard entreprend pour retrouver son nom, et par implication celui des siens aussi, en investissant l'espace culturel et historique dont il a été coupé, et *pour redécouvrir les lieux et repères culturels qui ont façonné son univers et son mode de vie*. Le voyage de Mélédouman sous- entend une invitation faite à ses compatriotes de se retrouver en retrouvant leur passé :

"Remonter patiemment le cours du temps, à la recherche du temps perdu. Jouer au Sherlock Holmes de l'Histoire, de la mémoire, du destin. Aujourd'hui commence la semaine sacrée. C'est avec toi que je commence ma recherche. La recherche sacrée de ma carte d'identité perdue". (p.67)

La praxis de ce retour à soi, c'est pour le héros de (re) trouver les ressources nécessaires à son propre épanouissement. Il s'agit d'en faire l'inventaire tout au long de la semaine sacrée de huit jours «du Calendrier d'Annoh Asséman, le calendrier millénaire, le calendrier ancestral» (p.70). C'est sur ce calendrier traditionnel, autre signe identitaire mis en valeur, que se base le protagoniste pour son «archéologie du savoir» agni, ce qui en soi est le premier pas dans la bonne direction de cette quête rituelle.

Un odieux violeur devenu fou à cause d'un crime et d'un viol insupportables. Kouamé était affreux et pitoyable à voir. Avec ses yeux hagards qui regardent on ne sait où. Le monde absurde de la violence peut- être, le monde bestial de l'agression sans doute. Comment juger une personne dans un pareil état ? Aussi ne le jugea-t- on pas. (p .55).

Ici transparaît le sentiment que l'Afrique ne peut réellement être tenue pour responsable des errements et des exactions dont elle a pu se rendre coupable, le processus colonial en étant le principal initiateur. Entendons même ici que l'Europe est à l'origine du délabrement et de la perte des repères moraux et culturels. Et le réquisitoire de Mélédouman s'en trouve conforté quand son auteur, mettant à contribution sa formation de philosophe, invective un « pouvoir technique, policier et militaire » en l'opposant au « droit à la justice ,à la liberté, à la dignité » dû à tout Africain. Quant au malheur de sa race, l'auteur a recours à ces formules sentencieuses pour l'expliquer :

"Si tu veux assassiner infailliblement un peuple, si tu veux le tuer de science certaine : détruis son âme, profane ses croyances, ses religions. Nie sa culture, son histoire, brûle tout ce qu'il adore (...) Que veut un peuple qui ne sait plus interpréter ses propres signes (...) qui a perdu la signification des ses propres mythes, de ses propres symboles ? Un étranger à lui-même. Un peuple qui a perdu sa foi en lui-même en son destin". (p.39).

Sont donc contenues et réitérées ici , sous forme pamphlétaire, les analyses tiers- mondistes développées notamment par Aimé Césaire, Albert Memmi et Frantz Fanon, selon lesquelles cette pratique d'affaiblissement de l'autre, aux répercussions psycho-sociologiques évidentes, entre dans une stratégie globale de domination[10]. Adiaffi, par ailleurs, fait un diagnostic sévère des problèmes civilisationnels du monde occidental, s'inspirant probablement du roman philosophique du Sénégalais Cheikh Hamidou Kane, L'aventure ambigue[11]. Dans ce roman, Le Chevalier, musulman lettré, dit à l'administrateur Lacroix que l'Europe est entrée en décadence, de par son asservissement au matérialisme et à sa négation du spirituel. Mélédouman, reprenant un discours semblable, mais en plus agressif, déclare au Commandant Lapine :

"La mort s'est emparée de votre immense corps sénile (...) Au nom de quoi entraînez-vous le monde entier dans cette tombe ? Au nom de quoi imposez-vous au monde votre entreprise suicidaire?" (p.44).

L'opprimé, le colonisé, prend en quelque sorte le relais de l'écrivain pour asséner des vérités dévalorisantes à son oppresseur, et le faire douter à propos de principes et valeurs qu'il pensait les plus indiscutables. Cette libre expression utilisée par l'artiste- intellectuel africain pour s'adresser à la «métropole» a été approuvée notamment par l'écrivain et essayiste kényan Ngugi wa Thiong'o. Celui ci salue la volonté de nombreux auteurs africains de reprendre à leur propre compte la langue de l'autre pour s'en servir contre lui, et déclare en substance :

L'écrivain a revendiqué son droit d'utiliser la langue du maître colonial d'autrefois comme il le voulait. Aucune excuse, aucune justification à fournir. Le Caliban du monde colonial a reçu des langues européennes et il entend bien en faire usage pour confondre l'ancien maître[7].

Des images audacieuses, oniriques, puisant dans le surréalisme façonnent ce message polémique, faisant référence principalement à la «souillure» de l'Afrique, et par implication, son aliénation. Comme le souligne Boussad Saim dans un excellent mémoire de Magister sur le roman d' Adiaffi[8], la récurrence de termes tels que «traite», «viol», «blessure», « castration » et «souillure» sont les isotopes qui marquent le chaos d'une Afrique démoralisée, vidée de son contenu historique et culturel. La négation de l'être africain- même est symbolisée par le nom Mélédouman, «je ne sais plus mon nom».

On peut s'arrêter sur la notion de viol, très connotée chez l'auteur, et associée à l'histoire de son peuple, dont les terres ont été prises de force par l'occupant blanc. Elle est traitée notamment au chapitre 6, à l'occasion de jugement de cas de viols chez lest indigènes que doit rendre le Commandant. Le procédé narratif à cet égard, c'est l'inflation du discours par la répétition de certains mots et une écriture de délire comme amplificateurs des faits et situations, ce que certains critiques, commeSéwanou Dabla et Eileen Julien semblent désapprouver[9]. Il n'en demeure pas moins que la métonymie du viol est efficace, évoquant une Afrique écartelée et blessée. L'effet est particulièrement saisissant dans l'affaire du viol III, accompagné de meurtre de bébé, et perpétré par Kouamé, suite à un accès de folie ; ses paroles insensées, incohérentes, traduisent la démence. Le narrateur ne fait pas de Kouamé un agresseur, mais a contrario une victime dont la raison a été violentée :

La démystification des prosélytes zélés est consommée quand le père Joseph s'avère être membre d'un vaste réseau international de trafic d'objets sacrés. Là encore, la force spirituelle agni intervient pour rétablir l'ordre traditionnel et la justice. Et c'est Ablé, l'initiatrice et gardienne légitime du territoire, qui récupère dans l'église les objets volés de l'île sacrée, et qui fait posséder le père Joseph par les génies jusqu'à ce qu'il «entre en transes» (p.87). Cet ecclésiastique est ici comparable au père Le Guen de Mongo Béti dans Le roi miraculé[5]. En territoire colonial, les principes moraux de Le Guen se diluent aussi, notamment dans ses manières brutales et contraignantes de christianiser les Africains.

Adiaffi tourne également en dérision le dieu chrétien, le Dieu qui a fait le monde en sept jours, mais qui a mal conçu la ville de Bettié, tant la misère des autochtones y est grande. Notons l'ironie caustique des remarques du narrateur :

Il (Dieu) doit recommencer comme Sisyphe. Recommencer à zéro le jeu mystérieux, aride, absurde de la création du monde. Cette fois, plus de précipitation, plus d'improvisations, pas de décisions hâtives ; l'enjeu est terrifiant. La création de l'homme créateur. La liberté de l'homme, la joie de l'homme (p.19).

Ainsi, des libertés sont prises avec cette religion pour la démystifier. Son dieu -faillible- est en quelque sorte pris en défaut et prié de parfaire sa création.

Cette dérision va de pair avec une liberté d'emploi de l'écriture qu'il convient de souligner. L'expression est rebelle, iconoclaste, subversive, comparable à celle d'Ahmadou Kourouma dans Le soleil des indépendances[6], dont Adiaffi se réclame. Mais ici, par contraste avec Kourouma, les attaques sont presque exclusivement réservées à l'homme blanc. Notons le ton polémique qu'emploie Mélédouman pour s'en prendre aux positions hégémonistes de l'Europe en matière de pensée :

"*Votre verbe était le verbe créateur, le verbe divin qui tirait toute chose des ténèbres. Vous étiez l'essence de la vérité, de la révélation divine. La blancheur de votre peau était la vérité du monde, l'immaculée conception...Mais aujourd'hui, vous êtes pâles, malades. Vous êtes vieux. Vous radotez*". (p.44)

La longue tirade négativiste du commandant se poursuit, ponctuée par des «vide», de «rien», des «sans». Nul doute qu'à travers lui, c'est une Europe méprisante, mais qui toutefois condescend à venir en aide à une Afrique indigente à tout point de vue, c'est le racisme et le paternalisme de l'Occident formulés en quelques phrases, depuis Gobineau jusqu'aux écrits de Lévy-Bruhl et de Mannoni.

Les schématisations, les poncifs et les stéréotypes sont bien sûr présentés de façon hyperbolique, et fonctionnent de manière à mettre en relief et caricaturer l'ineptie de leurs auteurs. Par cette technique, l'oppresseur est ainsi privé de dignité dans l'expression, comme il l'est aussi dans l'apparence. Du reste, la satire et la caricature viennent au secours du romancier dans ses descriptions : Lapine est affligé d'un corps trapu, «court sur pattes», il a «une petite tête d'oiseau rapace et des yeux de chouette».De plus, le petit peuple lui a décerné une «médaille de déshonneur» et attribué des surnoms de dérision : Assié Bosson, signifiant «méchant génie de la forêt» ; Lokossué, voulant dire «fétiche cruel»; et Kakatika, mot à consonance scatologique mais se traduisant par «monstre géant». L'humour ici est généré par des signifiants traditionnels de l'ethnie agni, ainsi qu'on le note aussi pour le garde africain, faisant fonction de collaborateur, et *dont le* nom Gnamien Pli signifie « gros dieu ».De plus, son surnom insultant de garde floco (homme non circoncis) implique par métonymie la brutalité et la sottise. L'élément de félonie et de reniement des siens lui est également associé par le biais de la dérision.

Avec les mêmes référents agni, Adiaffi met les colonisateurs dans les situations les plus cocasses. L'épisode de la voiture du commandant qui refuse de partir doit sa drôlerie à l'influence des esprits. A l'explication rationnelle chère à l'esprit cartésien, Adiaffi substitue l'action d'une force punitive générée par la cosmogonie agni, et transmise ici par le déroulement de la danse d'une procession de femmes nues à l'effet de fertiliser et purifier la terre souillée par l'occupant.

L'église française est pareillement malmenée, de par les agissements grotesques de son représentant dépravé, le père Joseph. Celui-ci ne se contente pas de brûler les fétiches, il fait aussi «récolter les statuettes sacrées» sous couvert de les soustraire aux croyances autochtones.

On comprend dès lors que pour l'auteur, l'identité africaine est encore à prouver, le colonisateur ne lui ayant jamais réellement donné l'occasion de le faire. Car qu'en pense l'occupant, si tant est que Lapine soit une incarnation pure de l'idéologie coloniale ? Il est convaincu que l'identité africaine ne peut se concevoir sans :

«La mission civilisatrice, la générosité infinie de la France, (qui croit en) son devoir d'apporter au monde entier la plus brillante civilisation que l'histoire ait jamais connue.» (p.21).

De surcroît, le commandant revendique son ignorance de la culture et du savoir de ses administrés noirs. Ainsi, il n'éprouve qu'indifférence et désinvolture vis-à-vis de Mélédouman, pourtant représentant de son peuple :

Il sait vaguement que Mélédouman est le prince héritier du trône. Mais avec le mépris royal -c'est le cas de dire- que le Commandant Lapine affiche envers la culture, envers la tradition, envers les croyances , les coutumes, l'histoire, l'identité culturelle noires, qu'est-ce ce que cela peut lui faire, que Mélédouman soit prince ou pas? (p. 22)

Ainsi donc, cette ignorance équivaut à un effacement pur et simple de toute tradition et de toute forme d'organisation sociale auxquelles l'autochtone a pu prétendre. De fait, c'est l'administrateur qui redéfinit les compétences, puisqu'il est seul à détenir la force et le pouvoir :

"Que tes ancêtres roitelets fussent souverains du passé et détenteurs de toute légitimité, ce n'est pas mon problème (…) Regarde les chaînes à tes pieds, les menottes à tes poignets, et les gardes autour de toi : cela doit te suffire pour comprendre que le présent, lui, m'appartient totalement, absolument, sans partage"(p. 31).

En enfermant l'Européen dans un discours subjectif, crispé par des affirmations de rejet réitérées, le romancier veut traduire l'arrogance et l'hystérie dominatrice de l'Occident, lequel ne peut justifier sa présence en Afrique que par la négation de l'autre :

"Qu'est-ce que vous aviez avant nous ? Rien ! Rien

Qu'est-ce que vous étiez avant nous ? Rien ! Rien !

Qu'est-ce que vous connaissiez avant nous ? Rien !Rien !

Vous n'aviez rien, vous ne connaissiez rien. Voilà la vérité. C'est pourquoi nous avons pu vous coloniser. Un vide. Un grand vide. Un gouffre profond " (p.33).

"On peut capter (chez eux) des échos post-négritudinaux de la grande revalorisation de l'Afrique, de ses traditions, de ses cultures, et on peut trouver les reflets d'un anti- colonialisme désuet"[1].

L'objet d'Adiaffi, c'est précisément d'aborder cet ensemble de thèmes qui, pour lui, doivent être pris en charge par le propos philosophique aussi bien que par le verbe. C'est ce qui fait dire à Pius Ngandu Kashama, dans son livre Littératures Africaines de 1930 à nos jours :

"Malgré le thème souvent ressassé, à savoir la quête de l'identité culturelle à l'époque coloniale la plus assimilationiste (dans tous les sens du terme et même physiologique) malgré la volonté d'une authentique libération nationale, Adiaffi a voulu rendre à son œuvre le sens d'une parole créatrice"[2].

Eileen Julien, pour sa part, signale le caractère métonymique et philosophique de l'œuvre[3] dans la mesure où elle contient, par delà ses représentations esthétiques, où la satire et le verbe traditionnel s'entremêlent, un plaidoyer pour un renouveau culturel africain puisant aux sources. En effet, pour l'auteur, le thème se justifie par la nécessité d'affirmer son indépendance culturelle, faisant écho en quelque sorte à Fanon qui affirmait qu'aucune liberté réelle en Afrique ne pouvait s'obtenir sans un affranchissement culturel.

Il s'agit bien de lire ici le récit comme discours, et non, comme histoire à proprement parler, par référence aux deux principales catégories de récit identifiées par Todorov[4], et où l'auteur s'installe sur le devant de la scène, de par la fonction didactique qu'il semble conférer à son texte. Dès les premières pages, la dimension civilisationnelle de l'Afrique est abordée : l'Africain Mélédounan est convoqué par l'administrateur Lapine, commandant de cercle, et mis sur la défensive. Il doit essuyer les agressions et insultes que lui adresse le commandant à propos du vide historique et culturel de l'Afrique qu'il représente en qualité de chef coutumier. Il est sommé de produire sa carte d'identité, mais celle-ci a mystérieusement disparu : aucun moyen donc de montrer ce qu'il est et ce qu'il représente. On apprendra plus tard que c'est le Commandant Lapine lui-même qui a subtilisé cette carte.

En toile de fond, la colonisation fonctionne ici comme facteur de déstabilisation et de rejet de toute notion d'identité et de légitimité nationale chez l'autre. C'est ce qui justifie ici pour l'auteur une remise à l'honneur de tout ce qui caractérise en bien le mode de vie ancestrale des siens. Ce faisant, il emploie une écriture originale, audacieuse et percutante, où le fantastique et le surréaliste se côtoient, et nous transportent d'un lieu à l'autre dans une Afrique autre, spirituellement riche, mais qui a en elle les ressources, la vigueur et l'éthique d'une civilisation viable. Nous tenterons ici d'en saisir les contours, tout en mettant l'accent sur l'aspect polémique du message d'Adiaffi.

Signalons d'emblée que La Carte d'Identité ne se situe pas dans le contexte de la post- indépendance, et n'implique pas directement un questionnement sur le devenir des nouvelles sociétés africaines, bien qu'il ait paru une vingtaine d'années après les indépendances.

Il nous renvoie plutôt à un dialogue des cultures empreint de polémique dans un cadre encore colonial, où chacun des deux protagonistes, l'administrateur blanc qui détient tous les pouvoirs et le chef africain subalterne, défend ses valeurs et les justifie.

Mais, nous interrogeons-nous, ce débat suscite-t-il encore un réel intérêt auprès du lectorat africain, plutôt attiré par une littérature proche de ses intérêts immédiats? Dans le passé, à la suite de Senghor, des conteurs, poètes et romanciers ont de manière substantielle contribué au sujet, en chantant les louanges d'une Afrique pleine de sagesse, d'émotion et de spiritualité. Les œuvres plus récentes, par contre sont pour la plupart en prise directe sur les réalités socio- politiques de l'Afrique post-coloniale, et parfois remettent en question les structures sociales traditionnelles (par exemple, le roman de Sembène Ousmane, Le dernier de l'empire, fait une satire féroce de la Négritude et celui d'Aminata Sow Fall, La grève des battus, s'attaque au patriarcat au Sénégal). Adiaffi ne mène-t-il donc pas un combat d'arrière-garde, et ne va-t-il pas à contre-courant des questions actuelles pour s'enfermer dans un passéisme contre-productif ? Certains critiques n'ont pas manqué de le signaler. Albert Gérard, notamment, remarque à propos d'écrivains tels qu' Adiaffi :

Pour Jean-Marie Adiaffi, et tel qu'il l'envisage dans son roman La Carte D'Identité (1980), l'Afrique d'aujourd'hui se doit de porter un regard introspectif sur ses valeurs culturelles et civilisationnelles. Bien que l'auteur situe son action en période coloniale, son intention est de poursuivre le débat sur les civilisations, qu'il estime toujours d'actualité. Pour lui, l'Africain n'a d'autre issue que de récupérer les ressources de son patrimoine culturel et spirituel, pour ainsi faire reconnaître à l'autre la force et la justesse de sa vision du monde.

Point de dialogue sans vis-à-vis et sans polémique, donc: Adiaffi façonne pour ce faire un discours post-négritudiste où se mêlent invectives, railleries et formules sacrées pour démontrer à l'autre, qui ne cesse de le rabaisser, et sa société, qui doit croire en elle-même, que l'Afrique a les moyens de se (re) construire.

Mais ce discours univoque, si anti- hégémoniste et si africaniste qu'il soit, révèle des non-dits, des zones culturellement et socialement "sensibles" que l'ironie, la caricature et le plaidoyer sur la sagesse africaine ne peuvent compenser entièrement.

De fait la «carte d'identité»retrouvée dans le roman est-elle celle qui correspond aux réalités africaines ?

Jean- Marie Adiaffi, écrivain ivoirien né en 1941, doit son succès principalement à son roman La Carte d'Identité*, paru en 1980. Donnant autant de place à la narration qu'au discours et à la polémique, l'auteur invite dans ce livre à une réflexion sur la situation de l'Africain, homme condamné par l'histoire à se redéfinir dans son espace et dans ses repères identitaires. Dans la symbolique du titre, transparaît en filigrane la question de savoir ce que doivent être les valeurs fondamentales de l'Afrique actuelle, au- delà des influences occidentales subies.

Il n'est donc pas surprenant que l'auteur organise son récit sur le mode de la quête identitaire, pour ainsi à la fois mettre en relief les effets déstructurants du colonialisme sur le tissu socio- culturel africain et aussi inciter à la redécouverte et à la réappropriation du patrimoine traditionnel, tout cela se situant dans une logique post- négritudiste.

---

* Paris, Hatier, 1980. Toutes les citations (dont les pages sont indiquées dans le texte) se réfèrent à cette édition. Adiaffi a également publié un recueil de poèmes en prose, D'éclairs et de foudres : chants de braise pour une liberté en flammes, Abidjan, C.E.D.A. 1980.

Aux Sources des Valeurs Spirituelles Africaines :
La Carte d'Identité de Jean- Marie Adiaffi'

M'hamed Bensemmane
Université d'Alger

ملخـــص

يرى جان ماري آديافي، في روايته "بطاقة التعريف (1980)"، أنه ينبغي على إفريقيا اليوم أن تنظر في قيمها الثقافية والروحانية نظرة استيطانية. على الرغم من أن أحداث الرواية تجري في الفترة الاستعمارية، فإن الكاتب يريد مواصلة النقاش حول الحضارات، نقاش يراه دائما مستجدا.

فمن منظوره، لا يمكن للإفريقي إلا أن يسترجع منابع تراثه الثقافي والروحاني ليجعل الآخر يعترف بصحة نظرته للعالم وقوتها. إذ لا حوار بدون مخاطب وبدون سجال، ولذلك يبني آديافي خطابا ما بعد زنوجي يمتزج فيه القدح بالتهكم والعبارات المقدسة للبرهنة للآخر الذي لم يفتأ يقزمه، هو ومجتمعه الذي ينبغي أن يثق بنفسه، أن إفريقيا تستطيع أن تبني نفسها وأن تعيد هذا البناء.

لكن هذا الخطاب الأحادي الصوت مهما كان مضادا للهيمنة ومستفرقا فإنه يكشف عن خطاب مسكوت عنه ينضوي في مساحات حساسة ثقافيا واجتماعيا لا توازنه لا السخرية ولا الكاريكاتير ولا المرافعة عن الحكمة الإفريقية.

فهل تناسب "بطاقة التعريف" المسترجعة في الرواية الحقائق الإفريقية الراهنة الآن؟

Références :

- Beillerot, J. : *Le Miracle de l'Apprentisage*, in La Construction des Politiques d'Education et de Formation (avec B .Charlot), Presses Universitaires de France, Paris, 1995.
- Chevallard, Y. : *La Transposition Didactique : du Savoir Savant au Savoir Enseigné*, France, Editions La Pensee Sauvage, 1991
- De Ketele, H. et al. : *Analyser une Action d'Education ou de Formation*, France, CEPEC, 1989.
- Dussault, Fillion et Lefèvre : *Esquisse d'un Processus de Planification Pédagogique dans le Cadre d'une Approche par Compétences*, France, Ministère de l'Education Nationale, 1995.
- Hadji, Ch.,1995 : *L'Evaluation des Apprentissages : Trente Ans de recherches et de Débats*, *Sciences Humaines*, Hors Série, no 12, février/mars 1996.
- Jonnaert, Ph. : *Conflits de Savoirs et Didactique*, Bruxelles, DeBoeck- Wesmael, 1998.
- Louanchi, D. : *Eléments de Pédagogie*, Office des Publications Universitaires, Alger, 1987
- MacLean, P. et al : *Les Trois Cerveaux de l'Homme*, Paris, 1990.
- Perrenoud, Ph. : *Enseigner des Savoirs ou Développer des Compétences*, Université de Genève : Faculté de Psychologie, 1995.
- Perrenoud, Ph. : *Les Trois Fonctions de l'Evaluation dans une Scolarité Organisée en Cycles*, Educateur, no 2, Février 2001, p.19-25
- Perrenoud, Ph. : *Construire des Compétences, Est-ce Tourner le Dos aux Savoirs?* 1998, *http : //www.ordp.vsnet.ch/resonances resnov98/Dos Perrenoud.htm : 10/11/01.*
- Tofler, Alvin : *Le Choc des Cultures*, Paris, 1987.
- Touzin, G. : *La Contribution de l'Approche par Compétences à l'Intégration des Apprentissages*, Paris, 2000.
- Verret, M. : *Le Temps des Etudes*, Paris, Honoré Champion, 1975.

spécialisation cérébrale, beaucoup reste à faire dans le domaine de l'apprentissage des langues et de la pédagogie différenciée (MacLean et al 1990).

- L'acquisition des compétences doit-elle passer par l'auto-formation? Il est surtout utile de savoir que l'auto-formation est peut-être plus importante que la formation à l'aide d'un professeur dans la mesure où c'est l'étudiant qui doit procéder au transfert de ses connaissances par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations d'apprentissage qui doivent lui donner l'occasion de mobiliser des savoirs, de les transposer, de les combiner et de les réinvestir à bon escient, pour résoudre des problèmes complexes et prendre des décisions à tout moment.

- Faut-il bannir les cours magistraux? Ces cours permettent à l'étudiant de développer ses capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation qui sont les trois niveaux de savoir les plus sollicités à l'université. Mais, pour générer un véritable travail d'appropriation et une optimisation des apprentissages, l'étudiant ne devrait pas être considéré comme une outre qui se remplit (Beillerot 1995) comme la plupart des cours magistraux le confirme.

- Comment intégrer l'évaluation à l'apprentissage? Les spécialistes de l'éducation expliquent que l'évaluation formative permet à l'étudiant d'améliorer ses démarches d'apprentissage et de renforcer ses connaissances et ses compétences (Hadji 1996). Elle joue un rôle de régulation et optimise les apprentissages .Mais passer de l'évaluation sommative actuelle à l'évaluation formative, c'est passer d'un paradigme de l'attribution de la note à un paradigme de l'aide au développement et à la progression de l'étudiant, et les enseignants se heurtent souvent à la difficulté de traduire cette démarche dans les faits car le modèle de l'évaluation formative est un modèle idéal (Hadji 1996). Mais, comme Perrenoud (2001 : 3) le note très justement: (…) poursuivre des objectifs d'apprentissage à long terme n'autorise en aucune manière (…) à renoncer à des *observations formatives fréquentes et fines*, aux fins d'optimiser *constamment* les stratégies pédagogiques et les situations d'apprentissage (souligné par l'auteur).

Ces quelques questions soulevées au cours de débats avec des enseignants universitaires démontrent en effet que c'est toute notre culture éducative qu'il faut repenser : le rôle de l'enseignant, de l'étudiant, de l'évaluation, de l'institution et la représentation de l'acte d'apprendre ; une révolution copernicienne en quelque sorte, qu'il y aura lieu de mener avec rigueur et clairvoyance.

3. Perspectives

Notre société, comme toute société humaine, évolue et l'individu doit s'adapter aux changements rapides apportés par la technologie et le niveau de plus en plus élevé des connaissances. Il s'agit aujourd'hui davantage d'acquérir des compétences pour se former tout au long de sa vie que des savoirs disciplinaires (qui sont ponctuels, et le plus souvent à durée limitée). Ces changements affectant inéluctablement la société dans son ensemble, les rôles de l'étudiant et de l'enseignant se doivent d'être redéfinis.

Quel rôle doit jouer l'université aujourd'hui ?

Elle doit favoriser l'apprentissage de compétences. Cependant, l'apprentissage en général, et l'apprentissage des compétences en particulier n'étant pas un processus linéaire et cumulatif, il faudrait l'envisager comme une construction instable, aléatoire, avec des hauts et des bas, se faisant par paliers successifs jusqu'à la stabilisation finale.

Mais cette démarche suppose nécessairement une remise en cause de nos habitudes d'enseignement et nous amène à soulever un certain nombre de questions, préalables à l'action pédagogique, et proposer quelques solutions dans la perspective d'une réforme universitaire :

- Dans quelle mesure la pédagogie différenciée, qui sous-tend l'acquisition des compétences, peut-elle être mise en œuvre face au grand nombre d'étudiants? La pédagogie différenciée peut, en principe, être utilisée à l'université. Elle favorise l'interactivité (par exemple, à travers la tenue d'un journal de bord produisant un feedback systématique et donnant la possibilité à l'enseignant d'intervenir à tout moment), l'initiative et l'appropriation des savoirs. Mais peut-on offrir à chaque étudiant un enseignement sur mesure? Le travail en équipe pourrait aider à optimiser le traitement des différences, mais la prise en charge peut rarement être essentiellement "individualisée".

- La pédagogie différenciée pourrait également faciliter le respect des caractéristiques individuelles de chaque étudiant (en tenant compte des étudiants visuels ou auditifs, des sérialistes ou globalistes, des perfectionnistes ou réalistes). Mais bien que les recherches en neurosciences de ces trente dernières années aient fait évoluer notre compréhension du cerveau et de la

Philippe Perrenoud (1994) remarque que c'est 'l'universitarisation' qui a fait que les savoirs, là où ils sont enseignés, occupent une place de choix, laissant très peu d'espace à la formation des compétences. Et puisque la formation des enseignants a tendance à ne prendre en charge que l'acquisition des savoirs, l'acquisition des compétences reste le plus souvent un domaine négligé. Les savoirs enseignés sont encore et toujours présentés à travers le cours magistral car ils se prêtent à un découpage linéaire d'étapes à parcourir les unes après les autres (de chapitre en chapitre, par exemple). Ils se déroulent comme un texte (Chevallard 1985 :6).

Mais les compétences ne se prêtent pas à ce découpage linéaire. Elles sont difficilement décomposables en un nombre défini d'étapes à parcourir. Même lorsqu'il maîtrise un code (par exemple, la grammaire, la phonétique, les concepts littéraires ou linguistiques), l'étudiant doit gérer la maîtrise de ce code toujours plus complexe à mesure qu'il avance dans son apprentissage. Et l'enseignant, embarqué sur le même bateau, doit constamment créer de nouvelles situations d'apprentissage et les réguler en fonction des acquis effectifs.

La formation des compétences exige plus de travail 'de proximité, en petits groupes d'étudiants, plus d'activités de remédiation que les enseignants doivent apprendre à gérer et à évaluer, car ces types d'activités ne s'improvisent pas. Elles se déroulent selon des méthodes de travail bien définies qu'il est urgent de prendre en charge à travers une formation idoine. A l'université, les enseignants ne reçoivent pas cette formation. Ils acquièrent des savoirs épistémologiques qu'ils ont souvent du mal à transposer en savoirs didactiques. La formation des enseignants devrait veiller à ce que ces théoriciens deviennent des praticiens de haut niveau pouvant aisément expliciter leur façon de penser et faire (Verret 1975, Jonnaert 1988, Chevallard 1991). Les didactiques des disciplines (de l'écrit, de l'oral, de la littérature, de la linguistique, etc), lorsqu'elles sont intégrées à un programme de formation des enseignants, devraient pouvoir favoriser l'acquisition de compétences méthodologiques de haut niveau chez les étudiants et leur permettre une véritable appropriation des savoirs.

qu'il parle et prononce bien, il faudrait qu'il comprenne les règles de la phonétique et qu'il les intègre dans sa compétence de l'oral, etc. Cet apprentissage de base fait partie de ses compétences ; il est son bagage génétique, pour reprendre l'expression de Dussault, Fillion et Lefèvre (1995).

Le passage des savoirs aux compétences se fait à travers l'intégration, et l'intégration mène à l'autonomie de l'apprenant (Touzin 2000), une destination ô combien importante lorsque l'on sait que nos jeunes diplômés, sitôt arrivés sur le marché du travail, doivent non seulement compter sur leurs propres ressources mais également renouveler leurs connaissances, sans cesse, car les savoirs sont des denrées périssables. Pendant trois à quatre ans, l'université doit donc équiper les étudiants de cette compétence majeure qui est apprendre à apprendre, car, comme l'avait souligné Alvin Tofler en 1987, L'illettré de demain n'est pas celui qui n'aura pas appris à lire, ce sera celui qui n'aura pas appris à apprendre.

2. La formation des enseignants

Pour que les étudiants puissent construire des compétences, il est évident que les enseignants doivent les maîtriser eux-mêmes, et ici se pose la brûlante question de la formation des enseignants. Comment devrait-elle se faire? Quels dispositifs de formation des compétences- et non pas seulement de transmission des savoirs-, devrait-on mettre en place?

Ce qui se passe actuellement, c'est que pour la plupart des enseignants, la priorité est de donner des contenus aux étudiants et d'évaluer ces mêmes savoirs car il en a toujours été ainsi : le système consacre une place prépondérante à la maîtrise des savoirs disciplinaires et à leur évaluation. Ainsi, à l'université, l'enseignant se dit spécialiste en linguistique, littérature américaine, phonétique, civilisation ou didactique lorsqu'il maîtrise ces savoirs avant tout. Cependant, le traitement des savoirs exige des compétences intellectuelles de haut niveau (telles qu'inférer, improviser, négocier, planifier, communiquer) qui ne correspondent pas au découpage des disciplines enseignées, mais qui dépassent les frontières des disciplines et sont essentielles à la mobilisation de ces savoirs. Ces compétences intellectuelles de haut niveau ne font pas toujours l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants qui présupposent leur acquisition bien avant d'arriver à l'université, et la boucle est bouclée !

ou s'agit-il de transmettre aux étudiants des modes de pensée, des comportements, des attitudes, des savoir-être ? D'où viennent ces difficultés à apprendre ?

Le passage d'une année à l'autre, pour la plupart des étudiants, se fait laborieusement à cause de l'intégration des acquis qui ne se fait pas toujours avec félicité. Les spécialistes en éducation (DeKetele 1989, Perrenoud 1995) affirment que des acquis mobilisés conjointement en situations, et inter-reliés dans les structures cognitives de l'apprenant sont supérieurs à des acquis qui ne restent que juxtaposés, cloisonnés, dissociés. Des acquis mis en place à travers un projet, par exemple, sont supérieurs aux mêmes acquis développés séparément, parce que "le tout est supérieur à la somme des parties" (DeKetele 1990 :34).

Ce qui semble donc essentiel à l'acquisition des compétences -et non pas simplement l'acquisition des savoirs-, c'est d'intégrer à la formation des étudiants des démarches interdisciplinaires basées sur la construction d'un projet. Ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère prendrait tout son sens car le projet mobilise différents types de contenus appris. Par exemple, animer un débat en anglais ou en français, sur la société africaine en s'appuyant sur des auteurs africains suppose que l'on sache établir un ordre du jour, distribuer la parole et veiller au temps de parole, reformuler une idée, demander des clarifications, et que l'on maîtrise, non seulement l'outil linguistique, mais aussi des contenus littéraires (concepts, oeuvres, auteurs, idées, analyses, etc).

La formation à l'université devrait donc être synergique : elle devrait intégrer des savoirs et non les juxtaposer, pour favoriser l'acquisition des compétences. De plus, les compétences s'exerçant sur des situations d'intégration qui sont les plus proches possibles des situations naturelles, elles (les compétences) ont donc une fonction sociale (De Ketele 1989), et intégrer le projet dans une démarche pédagogique serait une façon d'éviter la juxtaposition des savoirs.

C'est à cause du morcellement des contenus et des objectifs que l'intégration est difficile à réaliser, les acquis de l'une à l'autre discipline restant cloisonnés. Par exemple, pour qu'un étudiant puisse écrire correctement dans la langue étrangère, il faudrait d'abord qu'il comprenne les règles grammaticales et qu'il les intègre dans sa compétence de l'écrit. Pour

savent pas les transformer en faits et actes de parole car ils n'ont pas de stratégies d'apprentissage efficaces. Ils ne peuvent donc pas mobiliser leurs savoirs dans la production d'actes et de paroles en dehors des contextes d'apprentissage, et ne sont pas en mesure de s'approprier ces savoirs, même lorsqu'ils arrivent -péniblement- au terme de leur formation universitaire.

Alors, il convient de se poser les questions suivantes : l'université favorise-t-elle le transfert des savoirs en dehors de sa sphère, et favorise-t-elle le développement de compétences transposables?

Il semblerait qu'elle se limite à communiquer des savoirs, et seulement des savoirs. A l'université, les enseignants dispensent des savoirs généraux et des compétences "de bas niveau" (Perrenoud 1994) que les étudiants doivent savoir "reproduire" lors des évaluations sommatives (en général, à la fin de chaque semestre), et non pas formatives. Pour les étudiants, il suffit simplement de "démontrer" au cours d'une épreuve d'examen, qu'ils savent "refaire" ce qu'ils ont répété pendant longtemps car le "savoir-faire" dans des contextes nouveaux ,dérivant des compétences "de haut niveau" (décrites plus haut) leur font défaut. Le "savoir-refaire" n'est certainement pas un savoir-faire, et "Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent" (Perrenoud, 1998)

Il s'agit donc d'aider les étudiants à "créer du nouveau" en mettant l'accent sur la présentation de situations décontextualisées telles que la résolution de problèmes, qui leur permettront de reconstruire, de généraliser, de retrouver et d'ajuster leurs savoirs dans des situations nouvelles.

Mais les racines de ce "mal" sont à rechercher en amont, avant que l'on ne déplore leurs effets au niveau de l'université. L'une des faiblesses de notre système éducatif est liée aux objectifs que nous nous fixons. Ce sont des objectifs d'enseignement en termes de savoirs et de contenus, plutôt que des objectifs d'apprentissage en termes de compétences. Alors, nous récoltons ce que nous avons semé pendant des années, sans surprise aucune! Que faire pour que notre enseignement favorise la transformation du savoir en savoir-faire? Comment peut-on aider les étudiants à construire des compétences? Est- ce- que des compétences telles que comprendre une conversation en anglais, un texte oral, écrire un texte, sont suffisantes

Je voudrais livrer ici quelques réflexions et un questionnement sur l'état actuel de l'enseignement /apprentissage à l'université et sur le devenir de cet enseignement/apprentissage dans la perspective d'une réforme de l'enseignement supérieur. Je commencerai par une question qui me semble fondamentale : Quel est le rôle de l'université dans l'acquisition des savoirs et des compétences? Je prendrai pour exemple l'enseignement des langues étrangères et j'aborderai cette question sous deux angles : la formation des étudiants et la formation des enseignants.

1. La formation des étudiants

L'idée de me pencher sur les rapports entre savoirs et compétences a germé il y a fort longtemps lorsque, dans les années 1990 (ou peut-être même avant), nous avons constaté, et même consigné dans de nombreux rapports / procés-verbaux de Comités Pédagogiques de Coordination des différents départements, que, pour la plupart des étudiants, la vie universitaire est un parcours long, difficile et semé d'embûches, avec des lendemains incertains. En arrivant à l'université, les nouveaux bacheliers n'ont aucune maîtrise des stratégies cognitives, presque aucune méthode de travail ni habitude de lecture, et pour la plupart, peu de capacité d'abstraction. Ils n'ont pas intériorisé les processus intellectuels de base (analyse, synthèse, etc) et les méthodes de travail élémentaires. Mais ces défaillances se manifestent malheureusement tout au long du cursus universitaire, voire même au terme des quatre années de licence, après plusieurs passages au crible. Comme le souligne avec justesse Denise Louanchi (1987) à propos des étudiants de licence de français, même lorsqu'ils acquièrent des connaissances déclaratives ou savoirs disciplinaires, les connaissances procédurales ou méthodologiques (telles que formuler des hypothèses, construire un exposé, prendre correctement des notes, faire un résumé, comprendre seul un ouvrage, reformuler une idée, gérer des connaissances, résoudre un problème complexe, organiser logiquement une production écrite, mener un débat, préparer un examen) ne sont pas mobilisées efficacement ni en temps opportun car elles n'ont pas été intégrées à leur demande intellectuelle.

Ce qui se passe aujourd'hui dans les départements de langues étrangères est alarmant. Si les étudiants connaissent quelques règles de phonologie et morphosyntaxe, et quelques règles d'interaction sociale, la plupart ne

Entre savoirs et compétences : l'université à la croisée des chemins*

Faiza Bensemmane
Université d'Alger

ملخص

نود من خلال هذه المداخلة أن نعرض بعض الأفكار للمساهمة في النقاش في قضية تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها بجامعة الجزائر متّخذين قسم الانجليزية كنموذج. إذ ندرس العلاقة التي تربط المعارف بالكفاءات والمسائل التي تنجرّ عنها في ضوء التحولات التي تعرفها الجامعة الجزائرية في الآونة الراهنة.

* Version révisée d'une communication donnée au 2ème Colloque National sur l'Enseignement des Langues Etrangères en Algérie , organisé par l'Université de Mostaganem les 6 et 7 mars, 2004.

BIBLIOGRAPHIE

1. ADAMCZEWSKI .H Professeur de linguistique générale à l'Université de Paris III. La Sorbonne Nouvelle.
2. QUIRK, R, GREENBAUM, S. : *Grammar of Contemporary English* LEECH, G et SVARTVIK, J London and NewYork,1972.
3. ADAMCZEWSKI H. : *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin 1982, p 9.
4. ADAMCZEWSKI H. *Grammaire linguistique de l'anglais*, Chapitre 4. Paris, Armand Colin 1985.
5. BAKIRI N. : *Etude contrastive de quelques métaopérateurs français, anglais et arabe* Thèse 3ème cycle Paris III, La Sorbonne Nouve 1986, dirigée par Adamczewski.H.
6. IBN YAICH. : *Charh El Moufasal* Leipzig, 1882.
7. BLACHERE et DEMOMBYNE : *Grammaire de l'arabe classique*, Paris, Maisonneuve 1952.

langue arabe mais à partir d'une recherche qui a concerné un méta opérateur anglais. Qu'avons nous appris ?

L'approche linguistique et contrastive nous a permis de voir et de comprendre comment des opérations métalinguistiques se construisent, dans la langue/les langues, autour de la mise en relation du sujet et du prédicat.

Nous avons appris que présupposer une relation (TH), la matérialiser à l'aide d'un marquant morphologique pour pouvoir effectuer une opération nouvelle (RH) et parfois à l'aide d'un relanceur de rhématicité, chacune de ces opérations, et l'ordre dans lequel elles vont se faire, va avoir une conséquence sur l'ensemble de la relation qu'entretient un élément avec un autre. C'est cette 'architecture abstraite' qui va parfois être déformée par la structure du linéaire des énoncés. Et c'est sur cette image déformée que les grammairiens classiques et certains linguistes vont coller des étiquettes (labels). On peut imaginer alors le désarroi du jeune élève qui, lui, a besoin de repères pour apprendre une langue mais ne les trouve pas dans les manuels.

Il ne s'agit pas pour l'enseignant de faire une analyse dans la classe mais il s'agit d'aider l'élève à apprendre correctement en anticipant ses interrogations. En résumé, il ne faut pas lui répondre, lorsqu'il pose une question : "C'est comme ça !" simplement parce que la grammaire n'en dit pas plus. Il faut, au contraire, lui donner des réponses claires afin qu'elles le 'sécurisent' dans son apprentissage de L2. L'élève, d'ailleurs, ne pose quasiment jamais de questions 'difficiles' quant au fonctionnement de sa langue maternelle parce que 'ça marche'.

Le système marche : c'est ça être sécurisé.

En conclusion, si on n'aide pas l'élève à reconnaître les morceaux du puzzle –du système de L2– pour pouvoir par la suite le reconstituer avec lui, on peut difficilement espérer un apprentissage serein. Une langue ne peut être apprise que parce qu'il y a système. Il ne faut donc pas que cela reste une utopie pour l'apprenant de L2.Et du fait que ce dernier est sur un terrain inconnu, il est du devoir de l'enseignant de l'aider à en faire la reconnaissance des lieux d'où l'utilité de cette grammaire contrastive qui va lui fournir des repères linguistiques.

Au lieu de se torturer l'esprit, il valait mieux agir.

(La fin d'hier traduit par Marcel Bois, p 39)

16. A : fahuwa laysa li

B : BAL huwa

(*ahl el kahf. T.El Hakim*, p106)

En anglais on aura :

17. A : It does not belong to me.

B : But it does belong to you !

Voilà pour les trois schémas discursifs signalés plus haut. Mais nous n'oublierons pas de mentionner le cas où BAL est suivi d'un prédicat nouveau tel dans l'exemple suivant :

18. lam tantadir maji i el jariyati BAL dahalat min al babi al mu addi ila as-salun (*awdatu aru-hi- Tewfik El Hakim* . p 196)

Nous en dirons simplement ceci : relance de rhématicité et prédicat nouveau sont deux notions complémentaires et sans doute réciproques. Ce dernier exemple va donc dans le droit fil de notre analyse.

En conclusion, que nous a permis d'apprendre l'analyse contrastive ?

- que DO et BAL sont deux métaopérateurs dont les fonctionnements respectifs font appel à *une même opération* : l'anaphorisation.

- que la gradation est déclenchée à partir d'une certaine forme de saturation puisque la particule BAL indique, et c'est son rôle, qu'il y a eu première mention.

Mais nous avons surtout appris ce qui fait l'originalité de chacun de ces métaopérateurs :

Quand DO thématise sa prédication - d'où saturation - BAL rhématise celle qui suit - d'où relance de rhématicité.

IV. CONCLUSION

Si les langues ont beau paraître parfois différentes à la surface, elles partagent des mécanismes communs. Et à nous de les chercher à l'aide de la contrastivité. C'est d'ailleurs ce que nous avons essayé de faire sur la

e. Tous les effets de sens de BAL dans la traduction française indiquent une gradation sémantique. Elle est de deux types : gradation naturelle/gradation avec négation. Pour l'énonciateur, le choix entre les deux est libre parce que argumentatif.

Notons que l'opération de gradation sémantique est différente de celle de l'emphase. Elle est une relation extérieure à la prédication et parvient à éviter la saturation lorsqu'il y a négation dans la première proposition par exemple. Mais la particularité du phénomène de gradation sémantique est d'avoir avant tout un méta opérateur relanceur de rhématicité. C'est ce que nous verrons dans les exemples suivants :

9. na am famin al jai zi jidden wa min al mutawaqqi i BAL kana min al mu akkadi an yu aqaba ala al jawabi ala hadiyatihi (*al huwat wa al qasr. T. Ouettar*, p 140)

Il était possible, probable et même certain qu'il ait été réprimandé du fait qu'il ait répondu à ce présent.

10. la masakin BAL mala in (*El Zilzel. T. Ouettar*, p 161)

Et Marcel Bois de traduire :

11. Misérables et mille fois maudits !

12. waffaru likulli shahrin daribatuhu BAL likulli yawmin.
(*El hawat wa al qasr* p 71)

Prenons d'autres exemples pêle-mêle pour illustrer nos trois schémas discursifs :

13. al mawdu u la yata allaqu bi ibni BAL yata allaqu bi ana
(*Les chemins qui montent. M.Feraoun*, p 56, traduction de H. Benaissa, *ad durûb alwa ira*, p.68)

En anglais on dira :

14. The problem does not concern my son. It does concern me.

On remarquera que DO comme BAL est anaphorique du premier prédicat et matérialise à la surface une prédication déjà posée.

15. lam yurid an yabda a sabahahu bi- tafkiri BAL bil haraka
(*Nihayatu al ams.A. Benhedouga*,p p 52)

b. BAL occupe une place privilégiée dans la suite syntagmatique : au milieu de la phrase

c. Dans le schéma discursif P BAL Q, il peut y avoir après BAL soit reprise explicite de prédicat soit reprise implicite de prédicat (c'est-à-dire non mentionné donc économisé)

d. Dans le schéma discursif NON P BAL Q, il peut y avoir soit reprise explicite soit repris implicite de prédicat.

Si nous pouvons parler de reprise explicite et implicite c'est parce qu'il s'agit d'un prédicat déjà connu. Cette reprise de prédicat est en rapport directe avec BAL car sans elle, elle devient quasi- impossible. Cela fait penser à DO/DID emphatique puisqu'il indique un prédicat repris.

Exemple 6

A : You did not close the door. (1ère mention)
B : But I did close the door . (2ème mention)

Ou encore 7

A : Did you close the door ?
B : Yes I did.

Dans les deux cas DID reprend le premier prédicat CLOSE. On dira que DID est ANAPHORIQUE.

On verra que BAL est similaire. La particule *marque en surface l'opération de prédication antérieure et signale de la même façon son renouvellement dans la prédication qui suit.* C'est cette fonction de BAL qui justement permet à l'énonciateur de faire l'économie du 2ème prédicat. En d'autres termes, il peut y avoir économie parce que BAL est la refléxivisation du premier prédicat posé dans la première proposition. DO/DID signalait également cette refléxivisation que nous appellerons *anaphorisation.*

Dans l'exemple 8 'haraja umar bal ali

BAL est :

- anaphorique du prédicat 'haraja'
- relanceur de rhématicité puisqu'il y a un nouveau sujet Ali donc une nouvelle prédication (c'est pour cela que les grammaires traditionnelles parlent d'annulation).

Précisons, toutefois, qu'il ne s'agit pas pour nous de faire coïncider les deux méta opérateurs car cela ne servirait à rien. Ce que nous recherchons, c'est clarifier la nature du fonctionnement de chacun d'eux. En les rapprochant, nous décèlerons les différences et surtout les similitudes.

On notera tout d'abord que la particule BAL évolue dans trois schémas discursifs bien distincts et de ce fait prendra des effets de sens dans la traduction française parfois contradictoires. Voyons plutôt :

NON P BAL Q : mais- au contraire- au lieu de –

P BAL Q : en plus- même plus- voire- voire même- et même

A : P
B : BAL Q ! : Non

La grammaire arabe Charh El Moufasal de Ibn Yaich définit BAL comme suit :

«La fonction de BAL est d'annuler ce qui précède, annulation qui sera suivie de l'information principale.»[6] (notre traduction)

Blachère écrit :

«Dans une phrase positive, elle indique une rectification qui complète ce que l'on vient de dire :'bien mieux', 'plus exactement'(…) .Dans une phrase négative, elle exprime une rectification avec idée d'opposition : 'mais', 'au contraire (…). Dans une phrase interrogative double contenant une alternative, BAL introduit la réponse.»[7]

On s'aperçoit très vite que ces deux explications - mais qui n'en sont pas en réalité - n'apportent aucun éclairage sur le fonctionnement de cette particule. Mais elles ont sans doute réussi à décrire le résultat en surface (le linéaire donc !) de la fonction de BAL en système mais elles ne disent rien sur la fonction elle-même.

La traduction va montrer, dans un premier temps, que l'arabe présente à tous ses effets de sens un marquant morphologique commun et unique : BAL. Mais restons-en là pour l'instant et faisons quelques remarques utiles :

a. Il y a dans les énoncés avec BAL une certaine force illocutionnaire et dans la mesure où elle se situe à l'intérieur de dialogues, on peut conclure à une visée argumentative de la part de l'énonciateur.

particule (donc l'INVARIANT) mais une multitude d'effets de sens parfois en complète opposition les uns avec les autres et que nous, jeunes apprenants, avions du mal à saisir puisqu'il nous manquait un fil conducteur.

Tous les jeunes élèves de la classe de grammaire connaissent cet exemple qui, nous, nous avait tellement fascinés tant nous le trouvions incompréhensible quant à son fonctionnement. Lorsqu'on dit :

5. haraja umar BAL ali

le sujet du prédicat 'haraja' a beau être Omar , mais ...c'est Ali qui est sorti , nous avait-on alors expliqué !

III. RECHERCHE DE LA VALEUR EN SYSTEME DE LA PARTICULE ARABE BAL OU RECHERCHE DE L'INVARIANT.[5]

Pour commencer, nous tenons à préciser que c'est grâce à des principes de grammaire linguistique et contrastive que nous pouvons dire aujourd'hui :

- que la particule BAL est un aiguilleur important dans le discours arabe
- que la recherche de l'invariant n'est pas un vain mot dans l'analyse méta opérationnelle
- qu'il y a bien dans le mécanisme des langues aussi différentes que le français, l'arabe ou l'anglais des opérations parfois de même nature auquel fait appel l'énonciateur lorsqu'il fabrique ses énoncés .L'arabe a confirmé cela de façon inattendue.

En résumé, nous n'avons pas découvert un indice de saturation (indice de thématicité mais un **relanceur de rhématicité** en BAL et qui dit 'relance' sous-entend d'abord relation bloquée ou encore saturation. C'est là que BAL interviendra dans son rôle de méta opérateur.

La grammaire traditionnelle décrit BAL comme ce mot qui permet de modifier l'orientation du discours. Il s'agirait donc d'une rectification (donc information nouvelle ou rhématique). Ce terme appartenant à la métalangue de surface ne peut satisfaire l'enseignant/linguiste. Il faudrait plutôt diriger les recherches vers la prédication qui précède toujours BAL car, sans elle, la particule n'a aucun moyen de percer dans l'énoncé comme il a été démontré pour DO. Le DO anglais, rappelons le, est semblable dans la mesure où la notion de prédicat lui est également intrinsèque.

acte mais elle est d'abord une opération parmi les opérations qui nous permettent de construire nos énoncés. La négation est une modalité : elle est donc la preuve formelle qu'il y a eu intervention de la part du sujet énonciateur. Dans l'énoncé négatif, NOT va porter sur DO, le rôle de ce dernier étant justement d'indiquer qu'il y eu au préalable *préconstruction* de la relation Sujet/Prédicat ; nœud prédicationnel que DO matérialise à la surface de l'énoncé et que NOT va devoir réfuter.

Pour l'interrogation, également, l'énonciateur ne pourra s'interroger s'il y a eu relation Sujet/Prédicat que s'il a préconstruit sa cible DO.

Dans le cas de DO emphatique, il servira de cible à l'accent d'emphase qui, lui, est nouveau donc rhématique.

Dans le cas de l'énoncé affirmatif :

4. He likes music.

H.Adamczewski dira qu'il y a bien sûr prédication (le –s de la 3ème personne du singulier, -ed pour le passé sont là pour le valider) mais l'énonciateur n'intervient pas. Il n'y aura donc pas de DO. Nous sommes dans le 'posé', le 'construit'.

En conclusion, il sera observé que l'énonciateur ne peut intervenir personnellement que s'il a au préalable mis en relation formelle Sujet/ Prédicat, relation que le morphème DO va matérialiser. Il deviendra le point d'incidence de la négation, de l'interrogation et de l'emphase dans le plan de la construction des énoncés. C'est dans ce sens que DO est un méta opérateur, indice de saturation de la relation predicationnelle.

On remarquera que dans cette analyse, s'il n'a pas été fait appel à une autre langue –et donc à la contrastivité – c'est parce que le décodage des opérations a pu se faire. On dira que dans le cas de DO, la langue ou le linéaire n'a pas 'opacifié' les opérations. Par contre ce que l'on a compris du fonctionnement de DO dans la grammaire anglaise pourra contribuer à éclairer certains fonctionnements, moins transparents, dans d'autres langues plus opaques. C'est ce que nous avons personnellement fait en appliquant cette approche linguistique à l'arabe. Notre choix s'est immédiatement porté sur la particule BAL. Pourquoi ?

Parce que justement il nous avait été enseigné, au cours de grammaire –il y a bien longtemps– non pas la valeur sémantico-syntaxique de la

II. DO, METAOPERATEUR ET INDICE DE SATURATION : Concepts forgés par le Professeur Adamczewski.[3]

La linguistique moderne a bien décrit le fonctionnement de DO dans les trois types de constructions où il apparaît : Négation / Interrogation / Emphase. Les étiquettes qui ont été utilisées pour le décrire et que nous avons retenues sont celles de 'dummy operator' (opérateur potiche), de 'carrier' (support), qui si elles ne le qualifient pas d'inutile ne lui attribuent pas pour autant le statut important qui lui revient.

Mais puisque toute langue est un système –et que dans le cas contraire elle deviendrait inapprenable– pourquoi ne pas chercher l'explication du fonctionnement de DO dans les trois constructions en même temps? Si la langue anglaise utilise systématiquement DO dans ces constructions, c'est que DO doit y jouer un rôle évident et sans doute le même. Cette approche est de type méta opérationnelle puisqu'il faudra aller chercher la réponse à cette question ailleurs que sur le plan du linéaire. A partir d'observations, il faudra *déduire* la fonction de DO. En d'autres termes, il faudra rendre l'apparition de DO, dans les trois types d'énoncés, **rationnelle**. A ce stade du raisonnement, le linguiste ne se situe plus au niveau de la langue mais du langage et de son mécanisme.

Qu'en est-il de DO? Henri Adamczewski écrira :

«DO est la manifestation en surface d'une propriété remarquable des énoncés ou il apparaît à savoir le caractère préconstruit, présupposé de la relation sujet/prédicat. *Nous sommes dans le métalinguistique.*»[4]

Plus concrètement dans le trio d'exemples

1. He DOES not like music.
2. DOES he like music ?
3. HE DOES like music.

H.Adamczewski dira que c'est grâce au méta opérateur DO que le sujet énonciateur a présupposé, préconstruit (nous sommes donc dans le thématique) la relation entre 'he' ET likes music'. Car comment negativer, interroger ou emphatiser si l'énonciateur ne s'est pas fixé au préalable une CIBLE qui deviendra le point d'incidence de cette deuxième opération?

Dans le cas de la négation, par exemple, les énoncés négatifs ne sont pas la seule preuve de l'acte de nier. La négation s'accomplit dans cet

ci parviennent à justifier certains usages. d'autres par contre rejoindront la liste des 'Autres cas d'utilisation' et ils sont nombreux. C'est donc à un élève perplexe face à une grammaire qui lui paraît manquer de logique, parce que non systématique, auquel nous aurons affaire.

Il existe un second type de grammaire dite 'grammaire descriptive' qui, comme son nom l'indique, a fait de la description des phénomènes grammaticaux propres aux structures de surface des énoncés son cheval de bataille. A **Grammar of Contemporary English**[2] en est un bon exemple. La grammaire anglaise y est décrite dans ses plus petits détails. L'approche 'purement' descriptive choisie par les auteurs comporte un aspect exhaustif intéressant puisqu'il est basé sur l'observation de faits propres à une langue donnée. La démarche peut être alors qualifiée de 'linguistique' puisque 'objective'.

I. RELATION PREDICATIONNELLE ET ENONCIATEUR

L'énoncé s'organise autour de deux éléments : le sujet et le prédicat, que la grammaire descriptive a parfaitement identifiés comme étant le modèle auquel doit se conformer toute phrase correcte d'une langue donnée. Mais deux notions pourtant essentielles sont absentes de cette approche : la première est celle de RELATION PREDICATIONNELLE et la seconde celle d'ENONCIATEUR. Pour ce dernier, on pourra toujours dire que les analystes du discours et la pragmatique l'ont largement réhabilité depuis.

L'approche énonciative reste tout de même la théorie qui s'est le plus préoccupée du statut du sujet énonciateur jusqu'à en faire le véritable artisan de la **mise en relation** du sujet et du prédicat. Car si le sujet grammatical est inscrit noir sur blanc dans l'énoncé, la manifestation du sujet énonciateur, elle, se cherche. Pourquoi? Parce que l'énonciateur effectue des opérations qui, si elles sont nécessaires à la construction des énoncés, demeurent **abstraites mais non invisibles** puisqu'elles laissent des traces à la surface des énoncés que sont certains marqueurs que nous appellerons méta opérateurs. Désormais tel sera leur statut. DO, en anglais, est l'un d'eux puisqu'il fait partie de ces mots qui sont destinés à devenir la cible d'une opération.

INTRODUCTION

Il y a dans la grammaire linguistique et contrastive un mélange heureux : celui de la linguistique et de la pédagogie des langues. Car enseigner une langue c'est enseigner du langage. Cette grammaire est d'ailleurs née de l'insatisfaction ressentie par certains pédagogues dans la classe de langue. L'un d'eux est Henri Adamczewski[1] qui était, à ses débuts, professeur d'anglais dans un lycée.

Ne trouvant pas de réponses à des questions essentielles concernant certains points du fonctionnement de la langue anglaise (tel Be+ing dite forme progressive), cet enseignant est devenu linguiste malgré lui car il refusait de livrer, à ses élèves, les règles que la grammaire traditionnelle prescrivait sans en fournir les explications. Attitude louable puisque enseigner une langue c'est d'abord la comprendre soi-même.

Enseigner une langue, c'est aussi utiliser la métalangue qui aidera l'élève à apprendre celle-ci.

Le choix de cette métalangue devient important quand il s'agit d'une langue étrangère parce que si l'enfant a une connaissance intuitive du fonctionnement de sa langue maternelle, il faudra, dans le cas d'une seconde langue l'aider à en construire la grammaire. Autrement dit, apprendre une L2 c'est apprendre comment un système de langue est construit. Et aider l'élève à construire cette grammaire, c'est trouver des réponses à ses questions, réponses que la grammaire traditionnelle n'a pas pu donner faute d'outils d'analyse adéquats, faute de métalangue adéquate.

Nous avons tous été 'nourris' de grammaire prescriptive, grammaire où des règles d'utilisation de la langue sont régulièrement suivies d'une liste d'exceptions, exceptions à la règle qui paraît-il justifient celle-ci. Toutefois, s'il est nécessaire, pensons-nous, d'apprendre à l'élève comment utiliser sa langue pour bien écrire et bien parler, il deviendra également nécessaire de dépasser avec lui le plan des énoncés.

Il existe tout d'abord un fait indéniable commun à toutes les langues qui est le suivant : parler c'est 'dire' les mots les uns après les autres et pas autrement. C'est ce que nous appellerons l'ordre de surface. Et c'est à ce produit fini que la grammaire traditionnelle va fixer des règles strictes d'utilisation. Mais l'élève s'aperçoit généralement très vite que si celles-

لماذا نحو تقابلي؟

إن مقارنة الألسنة ساهمت في معرفة بأن الألسنة الإنسانية تحتوي على آليات مجردة تغلف عمليات مماثلة. فمن الممكن أن تتخذ بعض الألسنة كنموذج لأنها أكثر وصفية من الألسنة الأخرى، كي تضيء نماذج أخرى أكثر صلابة، تفترض ضرورة استعمال وتوظيف المقارنة.

سنأخذ مثال **BAL**، نحلل اشتغاله الميتالساني، أي نسقه الواصف، بدراسة نموذج **DO** الإنجليزي كميتاعامل. أما فيما يخصنا شخصيا، نأمل أننا ساهمنا في تبين وعرض جيد لهذا النحو اللساني، الذي تعود عليه الفائدة ببقائه لا مناص منه في تعليم الألسنة؛ لأن قوته وعملته النادرة، من الممكن أن تلخص فيما يلي: إن تعليم لسان يعني تعليم لغة ما.

Pour une grammaire linguistique et contrastive dans l'enseignement des langues

L'exemple de deux méta opérateurs : le DO anglais et le BAL de l'arabe.

Nadia BAKIRI
Université d'Alger

ملخص

يتوخى هذا المقال مقاربة نحوية نعدها أصيلة، لأنه يميط اللثام عن مقاربات تقريرية ووصفية للاشتغال الذي يطال اللسان. إننا نحيل على نحو لساني، يمكن أن نطلق عليه كذلك مصطلح النحو الميتاعاملي، أرسى دعائمه اللساني الفرنسي هنري أدامزوكي.

يستهدف هذا النحو شرح المبادئ الميتالسانية المتحكمة في منظومة لسان ما، إذ أليس من الأحرى كي نتفهم أو أن نعلّم لسانا ما، من أن نفهم هذا اللسان في حد ذاته؟

لماذا نحو لساني؟

يرمي النحو اللساني إلى البرهنة على أن بناء الملفوظات تعد عملية مدينة لعمليات أخرى مجردة ولا واعية. يصبح هدفها كالتالي:

1. التعرف على العمليات التي تترك آثارا في المستوى السطحي للملفوظات.
2. شرح دور هذه الآثار التي ستتحول إلى ميتاعوامل مع إعطائها هيئة خاصة لكي تتم عملية التعرف على اشتغال اللسان كمعطى.

Sommaire

Conditions de publication dans la revue :

- L'étude proposée pour publication doit relever des études littéraires ou linguistiques ;
- Elle doit être originale ;
- Elle doit être conforme aux normes scientifiques en vigueur;
- Elle ne doit pas avoir été déjà publiée;
- Elle ne doit pas être puisée dans une thèse d'université;
- Elle doit comprendre entre 10 et 20 pages tapuscrites;
- Elle doit être accompagnée d'un résumé en langue arabe si elle est rédigée dans une autre langue et en français si elle est rédigée en arabe.

Langues et Lettres

Revue scientifique paraissant une fois par an, spécialisée dans les études littéraires et linguistiques

Faculté des Lettres et Langues
I.S.S.N : 1112-7279
E.mail : letlangue@yahoo.fr.

Conception et réalisation : Thala Editions. El-Biar. Alger.
Tel : 021. 79.17.72 / 92.36.58.
Fax : 02179.17.72
E.mail : thalaed@hotmail.com.

Lettres
Et
Langues

Revue spécialisée dans les études linguistiques et littéraires,
éditée annuellement par la faculté des lettres et des langues,
univérsité d'Alger

N° 1 - Juin 2006

Lettres

Langues

Revue spécialisée dans les études linguistiques et littéraires,
éditée annuellement par la faculté des lettres et des langues,
univérsité d'Alger

N° 1 - Juin 2006

ISSN 1112-7279